

# تطور اللفظ والنحو



Bibliotheca Alexandrina  
0116381

الناشر

دار الكتب

٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت: ٣٩٢٦٤٠١

دكتور سعد مرسى أحمد





تطور الفكر التربوي

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ  
وبه نستعين

تطور الفكر التربوي  
د. سعد مرسى أحمد  
المطبعة العاشرة ١٩٨٦  
الناشر : عالم الكتب  
تصميم الغلاف : د. يوسف غراب



# تطور الفكر التربوي

دكتور سعد مرسى أحمد  
أستاذ أصول التربية

الطبعة الحادية عشر

الناشر  
عالم الكتب  
٢٨ عبد الغفار شوقى، القاهرة ١

١٩٩٢







## الحمد لله

فخر وشرف أختنا بها فوق الأولاد جميعاً  
وأنا أهدى هذه الطبعة لشريكة حمري  
وبهجته السيدة الشريفة كريمة حسين كريمة  
عبادته وولده المستفان لكثير من الخير والفضل  
بغفر الله عنهما







## محتويات الكتاب

صفحة	
١١	مقدمة الطبعة الخامسة
١٢	مقدمة الطبعة الرابعة
١٣	مقدمة الطبعة الثالثة
١٤	مقدمة الطبعة الثانية
١٥	مقدمة الطبعة الأولى
١٧	استهلال
٢٥	الفصل الأول - الإنسان والتاريخ
٤٠	الفصل الثاني - عن دراسة تاريخ الفكر التربوي
٥٢	الفصل الثالث - التربية في مجتمعات بدائية
٦٦	الفصل الرابع - الصين
٧٧	الفصل الخامس - الهند
٩١	الفصل السادس - مصر
١١٤	الفصل السابع - التربية الإغريقية
١٣٥	من فلاسفة الإغريق
١٣٨	السوفسطائيون وسقراط
١٤٣	أفلاطون
١٥٧	أرسطو
١٧٠	محاولة لتقييم التربية الإغريقية
١٧٥	الفصل الثامن - الرومان والشرق الأوسط
١٩٣	الفصل التاسع - التربية المسيحية في قرونها الأولى
٢٠٤	الفصل العاشر - التربية الإسلامية
٢٤١	الفصل العاشر مكرر - من الفلاسفة والمفكرين المسلمين



صفحة	
٢٧٣	إخوان الصفاء
٢٨٥	الشيخ الرئيس ابن سينا
٢٩٧	حجة الإسلام الغزالي
٣١٢	ابن خلدون
٣٣٥	الفصل الحادى عشر - التربية الأوروبية في العصور الوسطى
٣٥٨	التربية في العصور الحديثة
٣٥٩	الفصل الثانى عشر - مرحلة انتقال
٣٩٥	الفصل الثالث عشر - مذاهب وشخصيات
٤٤٢	الفصل الرابع عشر - الشرق العربى في القرن التاسع عشر
٤٩١	الفصل الخامس عشر - جون ديوى
٥٠٥	الفصل السادس عشر - ماذا بعد جون ديوى ؟
٥١٧	الفصل السابع عشر - يياجية ومنتسورى
٥٢٨	الفصل الثامن عشر - الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى
٥٤١	الفصل التاسع عشر - التربية العربية في سياق مجتمعا
٥٨٢	الفصل العشرون - فجر المستقبل
٦١٨	المراجع العربية والأجنبية



بسم الله الرحمن الرحيم

## ، مقدمة الطبعة العاشرة

وما زال عطاء النهر المتدفق يشفى غلة قراء الفكر التربوى فى تطوره عبر  
العصور بين الصحوات والكبوات أحياناً .

أرجو فى طبعة قادمة أن أستطيع إضافة بعض الرؤى التى تساعد على  
توضيح بعض من هذا الفكر التربوى .

أ.د. سعد مزسى أحمد

أستاذ أصول التربية المتفرغ - جامعة عين شمس  
مُشرف على قسم أصول التربية بالزمالك - جامعة حلوان  
مستشار جامعة قناة السويس

مصر الجديدة - القاهرة

أول يناير ١٩٨٦ م







## مقدمة الطبعة الخامسة

وما زال الفكر التربوي يتطور ، إذ أن ظروف الدنيا بحلوها ومرها ..  
بعوامل نجاح وعوامل فشل تدعو بالضرورة إلى التغير . وتستقبل الأرض  
كل يوم ملايين الأطفال الواردين إليها .. كما تودع ملايين أخرى ولكنها  
أقل عدداً . ويحتاج الضيوف إلى غذاء ومأوى وملبس و ... و ... وعطف  
ورعاية ، ثم بعد سنوات قليلة جداً إلى هذا الاختراع البشري .. المدارس .

وقد ضاقت المدارس في السنوات الأخيرة بهذا الكم الهائل المستمر  
من المعرفة ، كما تعبت المدارس من هذه المضايقات الآتية من وسائط أخرى  
تهدد قدراتها ومحاولاتها في الإنجاز المطلوب . وترى عملية التربية نفسها في  
بحيرة وعليها أن تصمد ضد تيارات ( ليست صديقة تماماً ) مختلفة وأسلحتها  
تزداد فتكاً ، وإنها وإن كانت لم تعان حرباً فعلية لكن ما تأتي به يغيظ تلك  
العملية التي لم تتوقف منذ عرفت الأرض الإنسان وعرفها وتعامل معها .

.. تحاول هذه الطبعة أن تختلف ، ولو قليلاً ، عن الطبعات السابقة ،  
فقد صار فيها حذف وصارت إضافات في محاولة لمواكبة الفكر التربوي  
في تطوره .

الشكر واجب لما ناله هذا الكتاب من تقدير على المستوى العربي ..  
والشكر واجب لزميلين هما الدكتور عبد السميع سيد أحمد والدكتور  
محمد ضياء الدين عبد الشكور فقد أعاناني في بعض الإضافات .

والله ولي التوفيق ..

مصر الجديدة ٢٩ رمضان ١٤٠١ هـ

٣٠ يوليو ١٩٨١ م

سعد مرسى أحمد



## مقدمة الطبعة الرابعة

أخي القارئ :

أبني الطالب :

هذه هي الطبعة الرابعة من « تطور الفكر التربوي » ولم أحدث فيها تغييرات عن طبعها السابقة . وكان لابد لي أن أحدث بعض التغييرات والتعديلات ولكن ظروفًا خاصة لم تسمح لي .

وأرجو أن تتاح لي في المستقبل القريب .. إن تاريخ الفكر التربوي مثير لكثير من الدراسات والكتب ، وهذا ما يدفعني إلى دعوة الأخوة الزملاء لمزيد من البحث والكتابة في هذا المجال .

وقد حاول البعض ، ولكن المزيد مطلوب .

أسأل الله التوفيق

مصر الجديدة

١٩٨٠/١/١

سعد مرسى أحمد



### مقدمة الطبعة الثالثة

وتتضح المسائل أكثر مع إثراء التجربة البشرية ومصادرها عديدة :  
ويتبين انفراد أن نقصاً حدث ، وحرى به أن يستكمل أو يصوب . وفي  
هذا خير ، إذ إن التعليم عملية مستمرة من المهد إلى اللحد .

وقد اتضح لكاتب هذا الكتاب أن تنقيح الطبعة الثانية والإضافة أمران  
واردان ، وهذا ماحاوله في هذه الطبعة الثالثة التي يقدمها إلى الطلبة  
والمعلمين والمهتمين بأمور التربية في الوطن العربي .

وقد كانت آراء وتوجيهات الإخوة الزملاء والطلبة ( وال طالبات ) في  
جمهورية مصر العربية وفي دولة قطر ذات نفع كبير فيما أجراه الكاتب  
من تعديلات في هذه الطبعة .

ويرجو الكاتب أن يتقبل شكره وتقديره كل ملئ أسهموا وعاونوه ،  
ويخص بالشكر السيد عبد السميع سيد أحمد ، والسيد عبد الراضى إبراهيم  
محمد المعيدين بقسم أصول التربية بكلية التربية - جامعة عين شمس على  
مابدلاه من جهد صادق في سبيل إتمام إخراج الكتاب ، وكذلك الأخ السيد  
يوسف عبد الرحمن مدير عالم الكتب للنشر ، وللعاملين بمطبعة سجل العرب

الدوحة - قطر

يونيو ١٩٧٥

سعد مرسى أحمد



### مقدمة الطبعة الثانية

كان لابد من إحداث تغييرات غير قليلة على الطبعة الأولى ، تغييرات حتمتها خبرة المؤلف بتدريس مادة تطور الفكر التربوي في كلية المعلمين بجامعة عين شمس ، ثم الخبرة الغنية العميقة التي اكتسبها من التدريس بنفس المادة بالولايات المتحدة الأمريكية في السنوات التي تلت الطبعة الأولى .

وأما كان من الضروري أن يأخذ المؤلف القارئ إلى بداية السبعينات من القرن العشرين محاولاً إضاءة المسرح التربوي ليرى النظارة ما يدور عليه اليوم .

ولا يسع المؤلف إلا الاعتذار مرة أخرى ، فإن موضوعات مست مسأ طفيفاً ، إذ لا يمكن في مثل حجم هذا الكتاب تسجيل ما دار في الفكر التربوي عبر عصور التاريخ . وليس من شك في أن في الكتاب نواحي قصور وضعف ، وليس أسعد للمؤلف من محاولة تصحيحها إذا وجه نظره إليها .

مصر الجديدة - سبتمبر ١٩٧٠

سعد مرسى أحمد



## مقدمة الطبعة الأولى.

هذه محاولة لدراسة تطور الفكر التربوي .

محاولة سبقها مجهودات كثيرة ، شرقية وغربية ، كان لها الفضل الأكبر في المادة العلمية التي يحتويها هذا الكتاب . ولسوف أستمينح القارئ عذراً إذا أحس نقصاً في معالجة حقبة تاريخية ، فما أظن إلا أن مثل هذا الموضوع يستأهل أضعاف حجم هذا الكتاب .

وفي محاولتي هذه تتبع الإنسان في تربيته منذ أقدم العصور حتى مجهوداته في القرن العشرين ... تناولته في دياناته الوثنية ودياناته السماوية ، في حربه وفي سلامه . وقد حرصت في عرضي لتطور الفكر التربوي أن ألقى أضواء على الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عاش فيها الفيلسوف أو التي نما فيها نظام تربوي ما ، كما حرصت على أن أتخير قدراً من كلمات أو آراء الفلاسفة والمفكرين ، وأنقله للقارئ حتى تتاح له فرصة الاقتراب منهم عن طريق كتاباتهم لأفكارهم . كما حرصت أن ألتزم بقدر المستطاع بما نصت عليه مناهج كليات المعلمين والمعلمات المتطورة في تاريخ التربية . -

ولست أشك أن دارس الفكر التربوي سوف يجد فيما خلفه السلف كنوزاً تمخضت عن أفكارهم ، وقد يجد في بعضها سداجة لا يستسيغها عقله اليوم ، وعليه ألا ينسى أن عقله حصاد قرون طويلة مربها الإنسان وكرس من المعرفة والحكمة القدر الكبير . ثم قد يجد القارئ ما لا يعجبه ، وإنجازات لا يستسيغها وعليه أن يذكر أن بعض ما يقوله هو لن يعجب غيره . ومن الخير أن يعتاد الفرد احترام آراء ومعتقدات الغير .

وفي هذه الرحلة الطويلة ... الشاقة عبر قرون عديدة ، أترك



القارئ يبدأ سيره أو يجلس مستريحاً ويدعو تاريخ الفكر التربوي يقص  
سيرته وجهاده الطويل من أجل تربية أفضل للإنسان . كفاح تخلته  
انتصارات وهزائم ، ابتسامات ودموع ، صعود وسقوط .

ولكن التفكير التربوي لن يقف طاملاً يحيا الإنسان في جماعات وقيم  
مدنيات ويستفيد من الماضي ليفيد أهل المستقبل ... وأمل يراودني أن يجد  
المشتغلون بالتربية في هذا الكتاب ما قد يكون ذا نفع لهم ،

مع هذه المحاولة المتواضعة أترك القارئ في رحلته مع الفكر التربوي ،  
والله ولي التوفيق .

مصر الجديدة - مارس ١٩٦٦

سعد مرسى أحمد



## استهلال

يتناول هذا الكتاب بعداً من أبعاد المستقبل وإن كانت موضوعاته تدور فيما مضى من الزمان ، ذلك لأن تاريخ التربية إنما هو في حقيقة الأمر محاولة لاستكشاف قضية هامة وهي : كيف كان الناس يتصورون المستقبل ، وكيف كانوا يتحسبون له ويعدون العدة من أجله من خلال عملية التربية . ويرجع هذا إلى أن التربية مرتبطة بالمستقبل دائماً ، سواء فطن المربون إلى ذلك أو لم يفطنوا ، وسواء كان المستقبل شبيهاً باللحظة الحاضرة أو مختلفاً عنها إختلافاً بيناً ، ومن ثم يختلف حظ التربية من النجاح والإخفاق حسب قدرتها على قراءة المستقبل ، وإبتكار الوسائل لمواجهة السيطر على أحداثه .

وإذا قيل « إن الإنسان حيوان له تاريخ » ، بمعنى أنه يتميز عن سائر المملكة الحيوانية بأنه قد تطور تطوراً ثقافياً وحضارياً ولم يقتصر تطوره على النواحي البيولوجية فحسب ، فربما لا تكتمل تلك الخصيصة الجوهرية التي تميز الإنسان إلا إذا قلنا إن الإنسان حيوان له تاريخ ، وله مستقبل أيضاً ، لأن الإنسان لم يتكون مرة واحدة وإلى الأبد ، « وطبيعته » لا تتكون من مجموعة إنجازاته وحسب ، وإنما هو في حالة صيرورة دائمة ، إنه مجموعة إنجازاته الماضية مضافاً إليها مجموعة مشروعاته وخططه للمستقبل . وبغير هذه الحالة من التطور المستمر يغدو التاريخ الإنساني بلا معنى ، ويصبح مجرد وصف لما هو واقع هنا والآن يوماً بيوم ولحظة بلحظة ، ولا تزيد قيمة أحداثه عن كونها تجارب عنوية حدثت ومضت وانقضت ، لا يربط بين سابقها ولاتحقها رباط أو تجمع بينها صلة .

والكشف عن التطور في التاريخ يحدو بالمرء إلى أن يفكر : ثم ماذا بعد ؟  
ما نهاية المسيرة ؟ هل يرقى الإنسان الذرى إلى غايات متسامية تباعد بينه وبين الحيوان بمسافة أطول ، وبالتالي تباعد بينه وبين الإنسان الأول في سلم ( م ٢ - تطور الفكر )

تطور مفتوح مازالت مدارجه العالية مجهولة ؟ أم أن الإنسان ينحدر في الحقيقة إلى هوة تغيب عنه أغوارها ، ويسير بظهره إلى درك أسفل بينما يظن أنه مندفع إلى أمام ، والإجابة شغلت الكثير من فلاسفة التاريخ والمفكرين بما يملأ مجلدات ضخمة ، وتفرعت الإجابة شعبتين ، تضم شعبة منها أولئك المتفائلين الذين يحسنون الظن بالإنسان ومستقبله ، وتضم الشعبة الأخرى أهل التشاؤم الذين أعياهم البحث عن المعنى ورأوا في نهاية الطريق ركناً من العبث .

### تفاؤل وتشاؤم :

أما المتفائلون ، فقد بدأ تفاؤلهم منذ استطاع الإنسان الكشف عن بعض القوانين الطبيعية التي تحكم العالم المادي ، ومن ثم بدا أن الإنسان قادر على أن يسخر الطبيعة ويستنبط مواردها بما لم يتح له من قبل بحيث تزداد سعادته ورفاهيته المادية . وفي الوقت ذاته حاول العلماء أن يكشفوا الغطاء عن قوانين العالم غير المادي ، عالم الإنسان وفكره وعواطفه وسلوكه ، وتوصلت كشوفاتهم إلى نتائج بدت مبشرة . وإذا أستطاع الإنسان أن يسيطر على عالمه بشقيه المادي وغير المادي فمعنى هذا أن غده سوف يكون أحسن من يومه وأمسه ، وأن الحلم القديم الذي كان يراوده عن عالم طوباوى أفضل سوف يتحقق كلما زاد علماً ومعرفة ، وهذا ما يعطى لتلك المسيرة الوعرة للتاريخ معناها .

أن النضال والاجتهاد وتحمل العذاب كان له ثمر ، ولا يستبعد أن يتطور الإنسان مع تقدم العلم والتكنولوجيا إلى صورة غير الصورة التي نعرفها اليوم ، ربما صار أكثر عقلانية فيكبر رأسه ، وتضمر الأجزاء التي لم يعد في حاجة إلى استعمالها في جسمه ، ويصير أكثر قدرة على الاستمتاع بمنجزات العلم في وقت فراغ طويل ... يقول الله تعالى « وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً » « صدق الله العظيم » . فأبحر العلم واسعة عميقة وقد غمرت مياهها مجرّد الأقدام .



وأما المتشائمون ، فهم يرون الواقع الإنساني كله واقعاً بائساً ، لأنه مهما أبتكر من منجزات فسيظل أسيراً لحيوانيته ، والدليل : تلك الحروب الضروس التي يفجرها بنفسه - وكأنما لا تكفيه كوارث الطبيعة - مستخدماً فيها ما ابتكر عقله وصنعت يده من منجزات العلم والتكنولوجيا . وذلك العداء الذي يبدو متأصلاً بين الإنسان وأخيه الإنسان الذي تراق بسببه الدماء كل يوم أوروباً كل ساعة في حروب جماعية أو صراعات فردية . وإذا كان الجزء الواعي في الإنسان قد نما فإن نموه لا يعد شيئاً ذا أهمية إلى جانب الجزء غير الواعي فيه ، إنه ليس ذلك الكائن الذي تقوده عواطفه النبيلة ويهديه عقله المدبر ، بل هو كائن تحكمه المصالح وتدفعه الأهواء ، وتلك نقطة يعرفها الساسة دائماً ، ولهذا تظهر بين حين وآخر دكتاتوريات عاتية تدفع بالشعوب إلى حافة الهلاك وهي تنشد الأغاني الحماسية بروح القطيع الذي تسيطر عليه غرائزه ، وبالتالي فإن الجانب الأكبر والأهم في التاريخ لا يتمشى فيما أبدع الإنسان في معارج الرقي ، ولكنه يتمثل في واقع الأمر في لجهالات الإنسان وما يبرز تحته من أثقال وما يغله من قيود ، ومستقبل مثل هذا الكائن الذي يسيطر لا وعيه على وعيه ، وفي يده طاقة هائلة من النيران يلعب بها ، لا يمكن أن يكون مبشراً بخير ، ذلك لأنه افتقد جذوة عاتية تسنده وتوجهه ... افتقد قيماً إيمانية نبيلة ، فبدأ يفقد نفسه . أي المستقبلين يمكن أن نتوقع إذن للإنسان ؟

الحقيقة أن مثل تلك الأفكار ليست أفكاراً لاهية أو محاولة من جانب من يفكر فيها تقمص شخصية المتنبئ ، وكأنما قد وقعت مقادير الشريرين يديه ، لكنها توقعات يمكن أن تفيد في توجيه المسار والتحكم فيما يبدو لنا مجهولاً لنكون أقل جهلاً به . حتى يحلم الإنسان بما هو آت ولا تنقلب أحلامه أو هاماً يخادع بها نفسه ليعرضها عن واقع مجذب ينتظره في باطن الغيب . وإذا تركنا وردية التفاؤل أو قتامة التشاؤم فلنا أن نحكم بأن نمة خطأ مطرداً واكب مسيرة الجنس البشري رغم ما يبدو من تداخل

الخطوط وتشوشها ، هناك انتظامات وسط زخم الفوضى التي تشتت الانتباه  
فعلى أقل تقدير. لم يعد العمل الإنساني سخرة كما كان في العالم القديم ،  
والجوار المنشآت في البحر تدفعها محركات جبارة تسير بمختلف أنواع الطاقة  
بدلاً من سواعد العبيد الذين تلهب ظهورهم سياط الجلاد ليسرعوا التجديف .  
ولا يضيع العالم وقته وينفق جهده اليوم في حساب معادلة رياضية ، إذ يكفي  
أن يلمس بأصبعه مجموعة أزرار في آلة حاسبة صغيرة ليصل إلى الحل .  
ولا تقطع أنفاس حمامة تنقل رسالته أو ترسل في طائرة بل تصل الرسالة  
دقيقة لثقتها .. وأفكار مثل الكرامة الإنسانية والديمقراطية وحقوق الأفراد.. لم تعد  
منحة من قوى لضعيف ، بل هي أفكار تحولت إلى سلوك في كثير من  
الأحيان ، والمطالبة بها أو الإصرار عليها قد أصبح غذاء يومياً للناس . بل  
إن التاريخ نفسه كعلم يتجه في العصور الحديثة إلى أن يكون تاريخ شعوب ،  
وكأنما الشعوب كشفاً من الكشوف الجديدة لم يكن موجوداً من قبل . وإذا  
قلبنا النظر هنا وهناك لاستطعنا أن نجتمع الكثير من الشواهد على أن ثمة  
تحسناً ملموساً في كثير من مجالات الحياة في عالمنا المعاصر أكثر مما كان في  
العصور الوسطى ، ومن قبل في العصور القديمة ، ثم ما خلا ذلك من عصور  
وما يعنى أن المستقبل مليء بمزيد من احتمالات التقدم .

لكن التقدم لن يحل من تلقاء ذاته ، إنه يحتاج إلى قوة واعية تدفعه  
وتشككه وتحدد له الهدف . والتربية تحتل المكانة الرئيسة في هذه القوة .  
والتربية كذلك لن تستطيع أن ترسم المستقبل وتحدد خطوطه وتعمل  
لمواجهته من تلقاء ذاتها ، لأنها ليست قوة خارجة عن إرادة الإنسان ، وإنما  
هي ظاهرة من صنع الإنسان ، ومنع هذا فمن الضروري أن تكون لها  
مواصفات خاصة مصممة عن وعى وتبصر في أهدافها ومحتواها وصيغها  
ووسائلها ، لأنه إذا أريد تمديد خط التطور المطرد في تقدمه في التاريخ  
الإنساني فإن هذا يعنى بذل الجهد في عملية الإنتقاء ، ماذا نتخير وماذا نندع ؟  
ماذا نريد من الماضي والحاضر ؟ وماذا نغفل ؟ على أى خلق وقيم نريد



الإنسان الذى خلقه الله فى أكمل صورة وكيف نحقق كل هذا ؟ ما العوامل المواتية لتحقيق أهداف التربية وما العوامل المعوقة ؟ ما صورة المستقبل الذى ستعمل فيه التربية والذى نعد له هذا الإنسان ؟ وتلك كلها أمثلة ربما كانت تبدو بسيطة فى العصور القديمة وإلى زمن قريب حين كان إيقاع الحياة رتيباً وقوى التغيير أضعف كثيراً من قوى المحافظة . وربما يرى البعض أن لكل زمن مشاكله وإن بدت لنا اليوم بسيطة فكانت فى وقتها شديدة الصعوبة والتعقيد . إن فى عالم اليوم سباق الإنسانية للمحافظة على بقائها أمام قوى الدمار . هو سباق لا هوادة فيه فعلاً لا مجازاً . وقوى الدمار لا تكمن فى الواقع الموضوعى الذى يحيط بالإنسان من أدوات الحرب والفناء فحسب ، بل هى كائنة أيضاً فى واقعه الاجتماعى المعنوى وفى داخله هو نفسه . ولم تتحقق إلى اليوم أحلام بعض الفلاسفة الوردية فلا يوتوبيا صارت ولا صار العدل والقسطاس ولا الحق ولا عم الخير ولا ساد الجمال : بل هى أنهار من الدم القانى وملايين العيون الزائغة والوجوه الكالحة والبطون الخاوية والأمراض المستشرية وسط الانقراض — ويعيش البعض فى رغد ومحبوذة يمرحون راضين فى سعادة أجملها محتوم ، وياليهم يعلمون . . . فقد تبخرت أخوة الإنسان الذى نسي فى زحمة الذرة والليكترون والليزر شريعة الله . وتصور الإنسان أنه بما اخترعه ، قد ارتفع عن مستوى كونه إنساناً . يرى الكاتب أن العكس صحيح وأن ذلك الإنسان ضائع فى آفاق الأسى بعد أن أفنق طوعاً طبيعياً وليست زائفة : وحضارة اليوم تحمل بذور هلاك الإنسان بما تروجه من سموم يتعاطاها مغلقة ومعلبة فى أشكال جميلة تغرى بأن يفسد الإنسان صحته الجسمية والعقلية بنفسه ، وهى أيضاً بما تتيحه من راحة للإنسان مغرية له بأن يبتعد عن القيمة الأصيلة التى بنت الحضارة ، وهى قيمة العمل الشاق الجاد ، وتسلقه إلى قيم مفسدة مثل الترف واللهو والفراغ . إن الإغراق فى تحقيق المنجزات المادية قد يقطع بين الإنسان وبين قيم عاطفية وروحية كانت سبباً فى

استمرارية الجنس البشرى فى مسيرته المتقدمة حتى الآن ، وقد تجعله يه  
هازئاً إلى كنوز الحكمة التى تراكت عبر المسيرة على أساس أن ما بُد  
الإنسان من فن وأدب ومعرفة لا يؤدى إلى نتائج عملية مباشرة .

وهكذا فإن عوامل الدمار فى المستقبل قائمة جنباً إلى جنب مع عوامل  
الازدهار . والتنبه إلى كلا المجموعتين من العوامل يدعونا إلى دراسة تاريخ  
التربية بروية مستقبلية ، لتبصر قيم نجحت وفيم اخفقت ، وما العوامل التى  
أدت إلى نجاحها أو إخفاقها ، وهل استطاع القائمون عليها التكهن بالمستقبل  
والتربية من أجله ، أم وقع لهم المستقبل وكأنه كان شيئاً مجهولاً تماماً وخط  
فجائياً ....

### التاريخ والمستقبل :

ولقد يقال إن الشعوب النامية مشدودة دائماً إلى الوراء تنظر إلى حاضرها  
ومستقبلها بعين الماضى ، متصورة أن العصور ( الذهبية ) قد حدثت وانتهت ،  
ومهمة التربية فيها العودة إلى مثل تلك العصور ( الذهبية ) . وهى لا ترى  
تمديداً للتاريخ ودفعه إلى أمام ، أو تصور إمكانات المستقبل الذى يمكن أن  
يعضد العصور ( الذهبية ) الغابرة . وإن كان فى هذا القول شيء من الصواب  
إلا أن ذلك لا يعنى إهمال الماضى ، لأن الشعوب التى لا ماضى لها لا هوية  
لها . ولكن من الضروري توظيف هذا الحل التاريخى المتزايد لدى الشعوب  
ذات التاريخ الحريق ليكون نبراساً للمستقبل حتى لا تضل الطريق ، من منطلق  
أن التطور ليس فزمات أو إنقلابات ، لكنه عمل علمى مدروس مرسوم ،  
أساسه المحافظة على وحدة الإنسان فى بعده الماضى والحاضر والمستقبل .  
ومن هنا يبرز الاهتمام بدراسة المستقبل إلى جانب التاريخ دراسة متخصصة ،  
دراسة المستقبل كعلم لا كمجرد تخمينات أو تكهنات . وإذا كان الشعب  
العربى يعيش حاضره وتاريخه معه يشكل هذا الحاضر إلى أبعد حد ، فإنه يجب  
أن يعيش حاضره ومستقبله أيضاً معه ليوجه الحاضر . والدعوة إلى علوم المستقبل  
ينبغى أن يكون مجالها فى منطقتنا العربية مجالاً كبيراً .



ولنا المثل في ذلك فيما صدر من أعمال فكرية عن المستقبل عامة، وفي التربية بوجه خاص، وفيما يدرس من مقررات دراسية عن المستقبل في بعض الجامعات والمدارس في العالم المتقدم، وهناك يدربون طلابهم على تخيل أشكال المستقبل وحسابه في ألعاب جادة مثل ألعاب المحاكاة والقصص الخيالي العلمي وفي دراسات ما يسمى « نظرية المعلومات » « ونظرية الاحتمالات » وغيرهما. وانشئت بعض المراكز للخيال العلمي (جامعة بافالو بالولايات المتحدة) طبقت التقنيات التي استخدمت فيها في شتى مجالات المعرفة من العلوم الطبيعية إلى العلوم الاجتماعية. وهم يعلمون الفرد كيف يمكن أن يواجه المستقبل سريع التغير باحتمالاته الطيبة والسيئة. وإن كان قد كتب علينا الفترة من الزمن أن نحاكي العالم المتقدم فتلك دورة الحضارة، ولا ضرر ولا ضرار من تلك المحاكاة إن لم تكن عمياء سطحية. لنا أن نأخذ منهم تقنياتهم في التفكير في المستقبل، لكن مستقبلنا نحن بتاريخنا نحن، بتفاوتنا أو تشاؤمنا نحن، لأن علوم المستقبل مثلها مثل العلوم الاجتماعية الأخرى، إن كانت تستخدم فيها تقنيات مقننة مضبوطة، إلا أن أساسها فيه الكثير من ذاتية الباحثين وقدرتهم على التحليل والتركيب والنظرة المثقفة الشاملة الواعية. والارتباط بالقيم الثقافية الأصيلة. ذلك ليكون التاريخ موصولا بالحاضر والمستقبل مما يعطى الإنسان إحساساً بالاستقرار في خضم الأمواج العاتية التي تتقاذف حضارة الإنسان.

ولعل في هذا الكتاب دروساً من التاريخ تجعلنا أكثر بصراً بالمستقبل، وتربية المستقبل. وتجعل القصة موصولة بأبطالها البشر وما فيهم من نزعات خيرة وأخرى شريرة والأرض التي يعيشون عليها تسقى أحياناً بحرقهم وأحياناً بدمائهم وأحياناً بماء من السماء ينبت زرعاً يوئى أكله بإذن الله... والناس يولدون ويعيشون ثم يموتون... والشمس دائماً تشرق وتغرب كما يوم على كوكب الأرض وأين هو في الكون الهائل...؟





# الفصل الأول

## الإنسان والتاريخ

رحلة طويلة شاقة في مسالك وعرة ودروب متعددة ... رحلة بدأت مع بداية الإنسان على الأرض وما زالت تكتب فصولها وحوادثها .

إنها قصة الإنسان على هذه الأرض في محاولاته المتعددة المستمرة لأن يهيئ لنفسه حياة أسعد وأكثر أمناً . وتشبعت محاولاته بألوان من الكفاح تعددت أسلحته ، ولكننا في هذا الكتاب سنستبعد كل هذه الأسلحة إلا سلاحاً واحداً .

بسلاح التربية يحاول الإنسان منذ أقدم العصور أن يمكن نفسه على الأرض ، وأن يمضي سني حياته في أمن وسعادة . ولكن نظرة فرد ما قد تختلف عن نظرة فرد آخر في معنى السعادة والأمن وفي وسائل تحقيقهما . من الإنسان من يلجأ إلى الفكر الرشيد والحكمة والتعقل ليحقق ما تصبو إليه نفسه ، مستغلاً إمكاناته وقدراته ، فإذا عجز عن تحقيق كل ما يطمح إليه اقتنع بما حصل عليه .

ومن الناس من يحقق أطباعه وآماله بخد السيف وبالقوة ، ومنهم من يلجأ إلى الخديعة أو إلى النفاق والرياء ليحقق حاجة في نفسه . ومن الناس الضعيف المستدل ومنهم الشديد المزجر ، ومنهم الوديع اللطيف ومنهم الشرس العنيف . وكل هؤلاء وأولئك بشر ، تلعب الصفات الإنسانية أدواراً متباينة عند كل .

وقد عرفنا كل هذه الأنواع مما قرأناه في سير الأقدمين وقصص المحدثين وعرفناهم من لقاءاتنا معهم كل يوم . في العمل . في الطريق . في المقهى . في قاعة الدرس ، وحتى بين جدران البيت !

( م ١ - تطور الفكر ) .

ولعلنا نتساءل : هل أنت محصلة لعوامل وراثية جسمية فحسب ؟ أم أن هناك عوامل معنوية يرثها الطفل المولود من أجداده عبر القرون ؟

إن الصينى والإنجليزى والسويدي والمصرى والكىنى ... كلهم من عائلة واحدة ، هى أسرة الإنسان . وقد يختلف لون البشرة وشكل العين ولون الشعر . كما تختلف العادات والقيم . وإذا كانت الدراسات على الصفات الجسمية قد قطعت شوطاً طويلاً ، فإن المباحث عن الصفات الثقافية تحاول ألا تظل متخلفة .. فى عالم ما كان فى يوم من الأيام أشد قريباً منه الآن .

لهذا فأرجو أن أقدم بعض المعلومات عن الحضارة وعن الثقافة ، حيث أن هذا الكتاب يتناول قصة الفكر التربوى ، الفكر الذى تمخض عن محاولات بشرية فى مجتمعات صغيرة وكبيرة ، قديمة وحديثة . مجتمعات ليست متشابهة ، وإن كانت هناك صفات عامة مشتركة بينها .

### الحضارة والثقافة

أنتج تطور البشرية عبر القرون حضارات وثقافات عديدة . ولعل الحكم على هذه الحضارات والثقافات يتحدد بمعايير نسبيين . والمقصود بكلمة نسبي هنا أن هذين المعيارين انبثقا من التفضيلات القيمية البشرية . واحد من المعيارين هو اتساع وعمق المحتوى الكثيف لهذه الثقافات الذى استمر مئات السنين فاعلاً ومؤثراً . ويضم هذا المحتوى الفنون والفلسفات والعقائد والعلوم والأخلاق والعادات وغيرها من مكونات الثقافة .

أما المعيار الآخر فهو مدى وعمق الإسهام الذى تقدمه مكونات الثقافة فى حياة الأفراد الذين ينمون فى ظلها .

ويمكن أن ننظر إلى التربية - بمعناها الواسع - لا على أنها مجرد ذلك ( الفن ) الذى يوقف ويزرع وينمى هذه المكونات عند كل فرد فى المجتمع الذى نطله ثقافة ما حسب إمكانات الفرد وقدراته ، ولكن ننظر إليها - أيضاً - على أنها المهارات التى تعمل على نقل وحفظ ثم زرع هذه المكونات فى خيرات من يرثونها .



وقد يكون هاماً في عملية النقل تلك العناصر التي أثرت بفعالية واضحة في تأكيد الحياة البشرية ، وفيما حل بها من تغيرات عميقة . أي هذه العناصر التي أثرت في استمرار حياة الإنسان على ما كانت عليه . والتي أثرت أيضاً فيما أصاب هذه الحياة من تشكل وتغير . ومعنى هذا - أيضاً - أن تاريخ البشرية هو استمرار داخلي يحدث فيه أن فرداً أو جماعة أو مجتمعاً يستخدم ثم ينقل جانباً أو جزءاً من محتوى الثقافة إلى جيل لاحق .

هذا ما نعنيه عندما نقول إن الحاضر في نظرته إلى المستقبل يمسك بالماضي . فالحاضر متأثر بالماضي ومؤثر في المستقبل .

ولكى تفهم الحاضر وتقيمه لا بد من معرفة الماضي .

وللتربية اليوم أصولها الماضية وتطلعاتها المستقبلية ، وتؤسس الأنظمة التربوية والنظريات التي تحددها وتوجهها على الحضارات والثقافات .

وعلى أن نفرق بين الحضارة وبين الثقافة في علاقتهما بالتربية . فالحضارة تحدد مدى واتساع النظام التعليمي . أما الثقافة فهي تمد هذا النظام بمحتوياته الأساسية . فمثلاً تحدد الحضارة من يجب أن يتعلم ؟ ولأي مدة ؟ ومن يقوم على تعليمهم ؟ ولأي الأهداف ؟ وهذه كلها تحددها القوانين المدنية والنظام الاجتماعي .

وتحدد الحضارة أيضاً كون هذا التعليم إجبارياً أو اختيارياً ، عاماً أو خاصاً ، وكونه في المرحلة الأولى مشتركاً ، أو تكون هناك مدارس للبنين ، : وأخرى خاصة للبنات ، ثم طول اليوم المدرسي والعام الدراسي .. الخ ، وكل هذه تحددها قوانين . وهذه القوانين تحدد علاقة الفرد بالمجتمع .

أما الثقافة فإن دورها مرتبط بتحديد المعارف والمهارات والفنون والقيم ، والاتساع والعمق في المحتوى الذي يأخذه الإنسان الفرد لتوجيهه الروحي والعقلي .

تمدنا الحضارة إذن بالوسائل الخارجية والمادية للتربية ، أما الثقافة فتحدد العناصر الداخلية للتربية . تمدنا الحضارة بالشكل ، والثقافة تمدنا بالمحتوى .

وعلى هذا فعندما نتكلم عن شخص مثقف ، أو شعب مثقف ، فإننا نشير إلى المحصلة النهائية لتأثير ثقافة ما على حياة فرد أو حياة شعب بأكمله . وليس معنى هذا أن فرداً ما لا يصبح مثقفاً إلا إذا هضم كل مكونات الثقافة التي يحيا فيها . فالواقع يقول العكس ، إذا أن تربية الفرد تحددها ما تخيره غيره أو ما تخيره هو جزءاً منها ( من جوانب الثقافة العلمية والفنية والدينية والخلقية والفلسفية والاقتصادية والتكنولوجية ) .

التأكيد هنا حول ما تخيره الغير وما تخيره الفرد . فقد علت صيحات بعض المربين وفلاسفة التربية مطالبين بالمزيد من حق الفرد في تخير ما يدرسه . ولكن تصميم فلاسفة آخرين يصر على حرمان الفرد هذا الحق . ورأيهم أن الفرد واحد في جماعة تهيمن عليها اعتبارات تتلاشى أمامها اهتمامات فرد ما . وسجل تاريخ الفكر التربوي زائراً بمواقف غزيرة في هذه الحرب المستمرة . وإذا حق لي أن أدعو القارئ إلى وقفة يسيرة ليفكر في هذه المسألة فاني أرجوه ألا يعطيل الوقوف ، ففي صفحات الكتاب القادمة من المادة ما قد يعطيه وقوداً للتفكير ، وزاداً للتأمل ، ومادة يرتكر عليها .. بل إن هذا ما يأمل فيه كاتب هذا الكتاب .

وقد تشفى الغلة عجالة خاطفة قوامها أمثلة مأخوذة من سجل التاريخ : اهتمت اسبرطة مثلاً - وهي مدينة إغريقية كان لها شأن عظيم في الماضي بالبعيد - بتأكيد فضائل ضبط النفس والطاعة والتضحية والتجمل والشجاعة .. وكل هذا مغلف في رداء عسكري صارم . أرادته ساستها وفرضوه على مواطني اسبرطة . في حين أننا نجد في مجتمع آخر تنحسر النزعة العسكرية وتخلى المجال للعناصر الخلقية والدينية والفنية كما كان الحال في بلاد الفرس القديمة . وفي غيرها من بعض المجتمعات الآسيوية نجد أن الصين القديمة سلطت الإصواء على المحتوى الإنساني في الثقافة ، كما أن الهند ( البرهمانية ) مجدت القيم الدينية والفلسفية .. وفي مصر الفرعونية صار الاهتمام إلى القيم الدينية والمهنية ، كما كان الاهتمام في أوروبا في العصور الوسطى موجهاً إلى القيم الاقتصادية والدينية



ثم أعلنت النازية في ألمانيا من شأن القيم العسكرية والسياسية .: وفي الولايات المتحدة الأمريكية اليوم تمجيد القيم المادية والعملية .

### الثقافة

يلعب مفهوم الثقافة اليوم دوراً حيوياً كركيزة للعلوم الاجتماعية : فعلى هذا المفهوم تبنى معلوت هامة عن الصفات العامة التي يشترك فيها الإنسان في مشارق الأرض ومغاربها . وقد بدأت الأبحاث عن الثقافات منذ حوالى مائة عام . بدأت في حماس مؤيد باتجاهات علمية ، ومتوغل في الغابات والصحارى والأزقة والشوارع . حماس لم توقفه حدود طبيعية أو سياسية .

ولقد التقط رواد الفضاء من سفنهم آلاف الصور للأرض ، وقد تجمع صورة واحدة خمس أو ست دول ، فقد نظر الإنسان أخاه الإنسان من عل ، ولعل ركاب هذه السفن تساءلوا حينئذ : فيم هذه الحروب وهذه الاشتباكات وقد التقطتكم عدسة في صورة واحدة ؟ التقطت الكوخ والقصر والهر والصحراء والغابة .

ونرى مدناً شاهقة بناها أفراد من أسرة البشرية . ثم نرى قرية صغيرة بيوتها من طين وشوارعها متربة ... وجاموسة عند فلاح أغلى من ابنه . وأقدام تدب حافية على أرض وعرة ، وسيارة لا يحس من فيها بحرارة الجو وهي تسابق الريح تنقله في رفاهية إلى حيث يشاء .

ونرى أفراداً من أسرة البشرية ارتبطت حياتهم بالكهرباء ، ومواقد لطهو الطعام ، تدفئة ، وسائل تسلية ... الخ ، وترى أفراداً لا يعرفون عن الكهرباء شيئاً ، وهؤلاء وأولئك يعيشون وتعمل أجهزتهم الجسمية ، ثم يموتون ... وللوا ثم انتهوا . وكان لا بد من ذكر وأنثى وأشهر ينضج فيها الجنين في أحشاء الأنثى بطريقة لم يختلف فيها البشر ثم يحى المخاض . ونفس الصحة من الوليد . أى وليد .. ثم تبدأ الاختلافات والتأثيرات البيئية ، من تقدم وتخلف ، وغنى وفقير ، حير وخير ومش ، ثم تأتى اللحظة للرهيبة عندما تغادر الروح

الجسد : ويتحول الكائن الحي إلى جماد ؛ ومرة أخرى تعود المساواة الكاملة  
قصير الأجسام التي غادرتها الأرواح واحد ...

وبهنا هنا ما يحدث بين الميلاد والوفاة ، وقد نستطيع أن نقرر لأول وهلة  
أن الإنسان يتشكل بالثقافة ؛ وفي رأى أن هذا التشكيل يتحدى مستوى  
الشعور والوعي .

ومن المعروف أن أفكار الفرد ولغته وعضلاته التي تستخدم الأدوات  
والآلات وذوقه وقيمه قد نمت في إطار من الأنماط الخاصة . وفي النمو معنى  
التدريج الذي يبدأ من طفولة الفرد متقدماً معه إلى علومته ومراهقته ورشده .  
والفرد ينمو في ثقافة ، ولولا وجود هذه الثقافة التي تحفظ مكاسب الماضي  
وتصهر في بوتقتها الأجيال الجديدة والمتعاقبة لما اختلف « الإنسان العاقل » عن  
الفرد إلا في انتصاب القامة والتفوق في الذكاء ... كما يقول لتون Linton :

وفي الحديث عن أثر الثقافة يتكلم علماء الاجتماع والأجناس ، منهم من  
ابتكر تعبير « كمكة العادة » وتعبير « الفولكلور » وتعبير « طريق الجماعات »  
وتعني ما بين الجماعات من اختلافات في العادات والقيم . وقد يكون من  
المعلومات التي تنرك وتصدرك أن تعرف أن قبيلة ما تحرم لبس شيء أعلى  
من وسط الجسم ويجب أن يظل القسم العلوي من الجسم عارياً تماماً ... ونفس  
القبيلة اعتادت أن تقيم احتفالات تقتل فيه المرضى من المسنين .

إذا عجبت هذه المعلومات فتق أن أفراد هذه القبيلة لن يقبلوا موقفنا نحن  
من الملابس والعناية بالمرضى المسنين . بل إن بعض عاداتنا وتقاليدها التي  
تضفي علينا دفئاً وأمثاً سيضحك منها شعب أوربي ، بل إننا نستنكر أن تمنع  
ملكة بريطانيا الأوسمة الكبرى لجماعة « الخنافس » وتستنكر تقاليدنا الصداقات  
بين الشبان والشابات مما هو أمر عادي ومقبول في مجتمع غربي .

الاختلافات كثيرة إذن ، ولكن كل جماعة تستشعر الأمن في إطار  
قيمها وتقاليدها ... ولتنعم كل جماعة بما عندها ، ولكن على عقولنا الراشدة  
أن تترك هذه الاختلافات لتسير أغوار الصفات المتشابهات . فهناك الحاجات



العامّة التي تحرك السلوك البشرى .. فى أى مكان كان البشر ، وهذه يطلق عليها « العموميات » لأنها تهيم على « الإنسان العاقل » فى أعماق الأدغال ، أو فى قاعة مكيفة الهواء بفندق حديث .

وعندما نتتبع قصة التربية ونتحدث عن التطور الفكرى التربوى فقمين بنا أن نضع هذه العموميات نبراساً يهذى الطريق لنا ، ولعل من الخير أن يحاول دارس الفكر التربوى أن يكون واسع الصدر فى تقبله لعادات غيره ، مهماً اختلفت وتنوعت ، وألا يحاول أن يخضعها لأحكامه القيمية ، بمعنى ألا يصفها بالسوء أو الحسن طبقاً لما اعتاده هو . إن بعض الجماعات تنظر إلى المصابين بالصرع على أنهم مفوضون من قبل قوى عليا ، ولذلك فهم محل كل احترام وتقدير ، بل أن بعض نزلاء المصحات والمستشفيات العقلية قد ينالون كل تبجيل فى قبائل تنظر إلى تصرفاتهم على أنها إشارات من قوى خارقة ..

خير إذن فى أن تدرس تصرف جماعة فى إطارها هى ، فيما تعنيه وما ترمى إليه ، فاذا سمعت عن رجل يتطيب ويتعطر ويكتحل فى وقت النّبي عليه السلام ، فلا تحكم عليه بمعاييرك الحالية ، ففي ذلك الوقت كان هذا أمراً مقبولا متعارفاً عليه .

وقد جاب علماء الإجناس والاجتماع أرضاً واسعة وعبروا البحار والمحيطات . وجمعوا معلومات غريزة مكشّهم من استمخارج العموميات بعد غريزة ما تجمع لديهم . والعموميات بهذا المعنى هى العوامل المشتركة التي نعطينا المعلومات الحيوية عن البشرية . وكم تناسى رجال السياسة هذه العوامل بل وتجاهلوها وجعلوا جماعة تستعبد أخرى .. وجماعة تتختم بالطعام وأخرى تموت جوعاً .

ولعل من أوائل هذه العموميات نزعة الناس إلى تكوين جماعات وقبائل ومجتمعات ، ثم يكونون لأنفسهم عادات وطرائق للحياة ومعتقدات حتى يقيموا صرح بنائهم الاجتماعى .

ويعرف المجتمع بأنه جماعة من الأفراد تعلموا أن يعملوا سوياً . والمجتمع بهذا المعنى ليس مجرد تجمع أفراد ، ولكن لا بد من وجود مجموعة من ألوان الولاء والعواطف التي تدفع فرداً إلى التضحية في سبيل الصالح العام . على أن هذه الصور من الولاء والعواطف وغيرها من العناصر التي يشترك فيها أفراد المجتمع هي في الواقع جزء من الثقافة . وهذا يعني أن ثقافة مجتمع تختلف عن ثقافة مجتمع آخر .

١١ . وتعرف الثقافة (١) بأنها نسيج الأفكار والمثل العليا والمعتقدات والمهارات والأدوات والنتائج الفنية وطرق التفكير والعادات والمؤسسات التي يعيش فيها الفرد . بهذا المعنى فإن ثقافة مجتمع تشمل على الطرق التي يتكسب بها الأفراد ، الرياضة التي يمارسونها ، القصص التي يحكونها ، الأبطال الذين ينالون تقديرهم ، الموسيقى التي يعزفونها وتشجيعهم ، الطرق التي يربون بها أطفالهم ، تنظيماتهم الأسرية ، طرق مواصلاتهم واتصالاتهم ... وغيرها ، وكلها مما صنعه الناس في بيئاتهم .

وإذا كانت الثقافة تختلف من مجتمع لآخر ، فإنها تختلف أيضاً في المجتمع الواحد ، تختلف من عصر إلى عصر ، وما سلوك الفرد إلا انعكاس للثقافة التي يعيش فيها . فلو نقلت طفلاً مصرياً وعاش طفولته إلى رشده في اليابان لتصرف وتكلم يابانياً بوجه مصرى وملامح جسمية مصرية . ولو — بوسيلة ما — بعث أحد أجدادك من موته منذ ثلاثة أو أربعة قرون ، وأصبح حياً اليوم لوجد أنه في ثقافة غريبة تماماً عنه مع أنه بوجهه وملاحظه مصري صميم .

ويقول وليم جيمس James إن الفرد في المجتمع يتدفع لأداء واجبه وهو مؤمن بأن غيره من أفراد المجتمع مندفعون هم أيضاً لأداء واجبهم . فتنظام الحكومات والمؤسسات التجارية وهيئة التدريس في المعاهد العلمية

---

(١) Smith, Stanley, and Shores : Fundamentals of Curriculum Development, p. 5.



والفرق الرياضية وغيرها ، كلها تعمل على أساس أن لكل فرد عملاً وواجباً يتحتم عليه عمله ، وإلا لما استكمل العمل .

العمل المشترك سمة أساسية في المجتمع ، أي مجتمع ، المجتمع الصيني منذ ثلاثة آلاف سنة والمجتمع الروسي اليوم ، المجتمع في غابة استوائية ، والمجتمع الذي يجلس أفرادُه حول أجهزة التليفزيون . وبدون هذا التعاضد يتفكك المجتمع وتسقط الحجارة ، لأن ما يعمل على تماسكها قد تلاشى .

وقد اختلفت النظرة للفرد وعمله اليوم عما كانت عليه منذ مئات السنين ، وقد أصبح المجتمع - لا الفرد - هو الوحدة الأولى في الصراع من أجل الوجود . وقد حدث هذا عندما انتقل التأكيد في مفهوم الثقافة من الفرد وتمركز حول الجماعة ، ومضى الوقت الذي ركز فيه فلاسفة الغرب وعلماء الدين والمربون ورجال الأعمال ، ركزوا اهتمامهم على الفرد ملقين عليه مسئولية خطاياهم وآلامه وانتصاراته وهزائمه .

وجد علماء الأجناس والاجتماع اليوم أن الفرد ليس هو المسئول عن هذه المسئوليات وأنه لا يمكن فهمه في مثل هذا الإطار لأنه محصلة للثقافة التي يعيش فيها ، هو جزء تام في جماعته ، وكجزء من هذه الجماعة يجب أن نفهم هذا الفرد ، أن تفهمه في إطاره الاجتماعي (١) . ويقول لينتون إن فهم الدور المزدوج للفرد . كفرد وكوحدة في مجتمع ، سوف يعطينا مفتاح الحل لمشاكل السلوك البشري .

وقد استطاع علماء الاجتماع أن يأخذوا بيد دراسة الإنسان بعيداً عن طريق مغلق عندما بدأوا يتحسسون العلاقات بين الفرد وثقافته . وبهذا الاتجاه أمكنهم ، إلى حد ، أن يتلمسوا المواضع الحقيقية للمشكلات ، وأن يسألوا الأسئلة الصحيحة ، وأن يلقوا أضواءً حول الإنسان كحيوان اجتماعي منذ أن ترك تسلق الأشجار ... والإنسان هو هو سواء في الغابة أو على شاطئ بحر أو في واحة تحوطها الرمال ، أو في مدينة تعلو مبانيها مناطحة السحاب .

على هذا الأساس العريض تبدأ دراسة الإنسان وتفكيره التربوى فى إطار من ثقافته . وفى دراسة تفكيره التربوى سوف نتذكر دائماً أن وراء كل فرد جماعة وأن تعاون هذه الجماعة مؤثر على تقدمها وورقيها ، وأن الفرد بمفرده عاجز . حقاً إن الصغار من الحيوانات تُسرعان ما تنفصل عن الأم وتستقل وتسعى ، أما الطفل البشرى دون جماعة خلفه فاما إنه سيموت جوعاً ، أو إذا منحه الطبيعة غذاء فسوف ينمو على صورة من البلاءه ليس بينه وبين الإنسان النامى فى مجتمع إلا الصفات الجسمية . ويستطيع الإنسان المتحضر أن يعمل الكثير بما لا يستطيعه الهمجى المتوحش ، لأن الأول قد وافته فرصة تعلم ( أشياء ) أكثر ، ولأن ثقافته أدهم وأغزر . ولا يمنع هذا من القول إن الطبيعة الفطرية للإنسان الهمجى وقدراته التى ولد مزوداً بها عظيمة .

### الثقافة والتاريخ

يعطينا هذا المفهوم عن الثقافة نظرة جديدة فى التاريخ . وفى أنفسنا .. فالثقافة نتاج عملية تغير تدريجى ، ومع ارتفاع الستار عن مسرحية المدنية وحبوطها فإن هذا لا يجب أن يقنعنا بأن من الثقافات ما قد سقط وتلاشى . فثقافة المصريين القدماء لم تندثر ولم تطمس من الوجود وإنما طرأت عليها تغيرات ، وكذلك الحال مع ثقافات فى أقصى الشرق وفى الغرب وغير المحيطات .

ويولد الأفراد ويموتون ، ويتحول نمط الثقافة تحت ضغط الأحوال الجوية والاختراعات الحديثة والاحتياجات الداخلية ، وقد تتحرك الجماعات نازكة مكانها مهاجرة عبر الجبال أو عابرة المضائق . وتغير الجماعة طبيعة الأرض التى تعيش عليها ، وقد يكون الجو أكثر برودة أو أدفاً ، ومع ذلك فالأطفال الصغار ينالون الحماية والرعاية والحب ، ويتعلمون من الكبار أو يعلمهم الكبار عن عمد . ثم إذا دعا داع التفت الجماعة وتكاتفت لتدفع عنها عدواً يهددها . حدث هذا منذ آلاف من السنين . ويحدث اليوم . وعلى الجماعة أن تبقى لتصارع الموت ، ولتتزم .



ولعل مفهومنا عن الثقافة هو الذى يعطينا الحقيقة عن البشر . هذه الحقيقة التى غفلها التاريخ منذ أيام هيرودوت إلى يومنا هذا ، فلم يركز التاريخ أشعته على الحقيقة وإنما ركزها على الأفراد .. على الملوك والأباطرة والقواد العسكريين ورجال الأديان وغيرهم ... على العظماء من الرجال الذين يرتفعون فوق مستوى الجماعة بعبقريتهم وقدراتهم أو لأسباب أخرى ... وكثير من هؤلاء الرجال أعملوا الشياطين فى أفراد الجماعة عندما دانت لهم القوة . ولم يصنع القائد الوقت وإنما ما حدث هو العكس تماماً .

التاريخ إذن بقياصرته وأباطرته أصبح محلاً لغير العاديين والعباقرة وثبتاً للبعض ممن اختلت وظائف بعض غددهم فأثرت على اتجاهاتهم ومسالكهم . وبهذا يضع التاريخ الهرم الاجتماعى مقلوباً ، قمته إلى أسفل . ولعل مفهومنا عن الثقافة يعيد للهرم وضعه الصحيح ، وإذا كان للملوك والحكام وحماة السيوف اللمع من رجال الحرب مواقفهم الحاسمة الحازمة ، فإن قصة التاريخ الحقيقية تعنى المجتمع الذى حمى أطفاله ونظم موارده الغذائية عبر العصور .

ويهتم مفهوم الثقافة بالإصلاح الاجتماعى والاقتصادى . فلا خير فى مجتمع يتقدم صناعياً بصورة مذهلة وتبقى نظمه الاجتماعية فى عطن القدم وتخلفه . لا خير فى مجتمع ترتفع مداخله مصانعه وينتشر فى سمائه دخان أسود يشهد أن عضلات تلمع أمام الأفران الكبيرة وصلباً ينصهر بكميات هائلة ، ومع ذلك . فما زالت الأفكار والمبادئ والمفاهيم والمعانى تغط فى تخلف عميق . على هذه الفجوة أن تزول ، فليس البشر مجرد آلات صماء ولكنهم عقول تفكر ، تفكر مسترشدة بقيادة رشيدة تعمل للصالح العام .

وإذا كانت ثقافة أى مجتمع تشمل قياً تشمل عليه إنتاجه الفنى والمادى . فهى أيضاً تهتم بما يفكر فيه ناس هذا المجتمع ، وما يأملون فيه وما مرت بهم من آلام . ولم يهتم التاريخ اهتماماً يذكر بالشعب والقوى العاملة . وجاء مفهوم الثقافة نملأ هذه الفجوة . ولهذا فقد اندفع رجال الإعلام بوسائلهم الجبارة المؤيدة بالأجهزة والأدوات محاولين أن يكشطوا الطبقة العليا التى تغطى أفكار

الناس ، وظنوا أن مجرّدها سهل ، وأنه بمجرد زوالها يصبح لهم السلطان على الأفكار فينقشوا عليها ما شاءوا وكيفما شاءوا . وأعتقد أن هذا مستحيل . فكل كائن بشري يولد في عالم قد حدد قبل أن يولد ، وقد حددته أنماط ثقافية موجودة فعلا .

ليس من السهل إذن أن تنتقل جماعة من نمط ثقافي إلى آخر مهما استخدمت من وسائل إعلامية ، كما أنه ليس من المعقول أن يستطيع إنسان الطيران بهز ذراعيه بشدة وقوة واستمرار . يريد الإنسان أن يقتنع ، على هدى من التجارب والمحاولات . ويريد الإنسان أن يؤمن داخلياً حتى يبدأ عملية التغيير .. وبناء العقول أصعب من بناء المصانع .

ولم يهتم التاريخ بما كان يحس به الناس ، وبما كانوا يفكرون فيه وبمثلهم العليا .. فقد كان معظم الخلق على أديان ملوكهم ، وكان عمل الجماعات الأساسية استمرار بقائهم ووجودهم فبحثوا عن الغذاء والكساء والمأوى وحماية الصغار . والسؤال أين نجد مجرّداً لأفكار الناس ومثلهم بعيداً عن الضغوط العسكرية والسياسية ؟

يلوح لي أن سجل الفكر التربوي قادر - إلى حد - على إلقاء بعض الأضواء على هذه الأفكار ، فالفكر التربوي في زمن ما ومكان ما قد عبر عن نفسه في تعاليم وكتابات ولدتها عقول اتسمت بالرزانة والحكمة في إطار من التأمل النظيف ابتغاء وجه الحق والعدل والجمال . عقول متحررة من ضغوط سياسية وعسكرية أثرت خيراً الجماعة ممثلة في خير أفرادها .

ولكن المجتمع في تطوره والبشرية في نموها حثمت اتجاهات أخرى ، وهنا بدأ الصراع : فقديمًا كان من الممكن أن تحيط مدينة أو دولة نفسها بسور عظيم وتكفي نفسها . ولكن الناس يتزايدون والمخترعات والاكتشافات تتقدم والعجلة التي كانت تحمل عربة يجرها إنسان أو حيوان أصبحت اليوم تحمل طائرة تفوق سرعتها سرعة الصوت . وكان على الأسوار العظمى أن تتحطم ، وما عادت المحيطات تفصل الشعوب وتحميها ، ولم يعد في وضع الفكر التربوي



إلا أن يوسع أفق تفكيره عبر الحدود إلى أطراف الدنيا ليضع في اعتباره ألواناً من التعاون الثقافي والاقتصادي والعسكري والعلمي ، وألواناً من التهديدات تحتم عليه في إلحاح أن يتنبه لها . وإذا كان الفكر التربوي قد تأثر منذ فجر حياة الإنسان على الأرض بالعوامل الاقتصادية والدينية في المحيط الضيق الذي يجمع جماعة من الناس ، فهو اليوم أشدّ احتياجاً إلى التأثير بالعوامل الاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى العوامل الاقتصادية التي تلعب دوراً هاماً في الصدارة .

ويهتم الفكر التربوي بما يطلق عليه اسم « سنوات التكوين » وهي تلك الفترة التي تتشكل فيها ( شخصية الفرد ) . وفي رأى البعض أنه لو عهد بالأطفال في السنوات الست الأولى من أعمارهم للمؤسسات الدينية التي تشبعهم قيماً روحية لضمن المجتمع أفراداً صالحين قادرين على التعاون والتقدم في ظل هذه القيم الروحية التي تؤكد إنسانية البشر . ولا يكاد يختلف العلماء المهتمون بالتربية في أهمية السنوات الست الأولى من حياة الفرد حيث يكون أكثر قابلية واستعداداً لما يوجه نحوه (١) .

ويقول علماء الأجناس إن لأطفال أى شعب أو جنس نفس الأجهزة الجسمية ، ولكن منذ أن يولد الطفل يتعرض لخبرات تساعد على تشكيله في الثقافة التي يجد نفسه فيها . فطفل الثالثة أو الرابعة قد تعلم مئات العادات وآلاف الكلمات وأساسيات اللغة التي تتكلمها ثقافته . كما أنه يتلقى آلاف الانطباعات التي لن يتذكرها شعورياً في نضجه ورشده ، ولكنها سوف تطبعه بطابع معين ، كأن يكون يابانياً أو هندياً أو مصرياً أو فرنسياً ...

أما علماء الاجتماع فهم يؤكّدون الجوانب التربوية التي تترك بصماتها عند الفرد ، كما يؤكّدون أهمية المؤسسات التربوية الخلفية التي تؤثر على تشكيل الفرد وتكوين شخصيته .

---

(١) بل إن بعض العلماء يرون أن القدر الأكبر من القدرات العقلية (بتكوين) في السنوات الأربع الأولى من حياة الفرد ويؤكدون الأضواء لها على أهمية المؤثرات البيئية .

وهناك أيضاً فئة علماء النفس الذين يعملون في ميدان التربية وهؤلاء يحرصون على إبراز أهمية النشأة في بواكير الطفولة . وهم يدرسون استجابات الأطفال ونموهم مستخدمين في ذلك أجهزة معملية وآلات تسجيل أصوات وإحصاءات ورسوم بيانية ومعاملات ارتباط ومقاييس متنوعة ، وعقول إلكترونية و .. الخ كما يتجه بعض علماء النفس التربوي إلى محاولة تحليل تفصيلات العمليات الحيوية التي يصبح الفرد بها حاملاً للثقافة . ويأجأ علماء النفس إلى مساعدة علماء الأجناس للكشف عن الشخصية التي تخرج من ثقافة ما .

وهناك إلى جانب هؤلاء وأولئك جماعة الطب النفسي الذين يؤكدون أهمية المؤثرات الانفعالية على الأطفال ، ويقولون إن الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الأطفال قد تشكل خلق الفرد بصورة لا يمكن نقضها . ويرتبط عمل الطب النفسي بعمل علماء الأجناس وعلماء النفس ، ولكن له صفة طبية جسمية ، ويلوح أن العادات الانفعالية ترتبط في مراحل تكوينها بالعادات الجسمية . ومع ذلك فالظاهر أن علماء الطب النفسي قد توصلوا إلى حقائق ونتائج عن تفسير الدوافع والأسباب التي تؤثر في سلوك الفرد أكثر مما توصل إليه غيرهم من العلماء المعنيين .

ويتفق العلماء في تخصصاتهم الأربعة السابقة ، على أهمية توفر الأمن والعطف بالنسبة للطفل في سنيه المبكرة ، ويقولون إن فقدان الأمن والعطف في الطفولة سوف يؤدي إلى نتائج وخيمة نرى أمثلة منها في المصححات العقلية أو التصرفات الانحرافية لأفراد يعيشون بيننا .

لم يعد المفكر التربوي اليوم قادراً على الإسهام والعمل السليم بدون الرجوع إلى غيره من العلماء المعنيين بالأمور الاجتماعية والنفسية والطبية . ولعل المفهوم الجديد للثقافة وما تشتمل عليه يتيح لنا الفرصة لأن نبرز في تفكيرنا في الأمور التربوية عوامل قد يكون أجدادنا قد أغفلوا جوانب منها . وجدير بنا ألا ننظر إلى الفرد بعيداً عن مجتمعه ، وألا نتجاهل الفرد تماماً مركزين على



المجتمع . هل في الإمكان أن ندرس الفرد في مجتمعه ، وأن نلون تفكيرنا التربوي بهذا الاتجاه ؟

« إن الطبيعة البشرية ليست هي ما ولد به الإنسان ولكن ما يصيره بتأثير العوامل المنظمة في بيئته الاجتماعية (١) » ، فيتأثر الفرد بالعوامل والمؤثرات التي يتعرض لها في هذه البيئة ، إلى جانب الغذاء ، الحب ، أن يحب غيره وأن يكون هو نفسه محل حب من الآخرين . وقد ساد اعتقاد خاطيء لمدة طويلة أن الإنسان يولد أنانياً وعدوانياً ، وأن عليه أن ينال من ( التربية ) ما يضع حداً لأنانيته وعدوانه . وقد أثرت هذه الفكرة على اتجاهات الكبار نحو الصغار ، كما أثرت على مجريات الأمور في المجتمع .

• • •

## الفصل الثاني

### عن دراسة تاريخ الفكر التربوي

موضوع هذا الكتاب « تطور الفكر التربوي » ولا نستطيع أن نتصور دراسة تطويرية دون الرجوع إلى الماضي والنمو معها إلى الحاضر . على أننا نتوقع اهتماماً أساسياً بالأفكار التربوية التي نادى بها أفراد عن قصد وعمد أو جاءت في ثنايا كتاباتهم وتشريعاتهم دون أن يضعوا لها عنواناً مميزاً .

وقد تكون معالجة تطور الفكر التربوي بأن يتحول هذا الكتاب إلى فصول يختص كل فصل منها بدراسة حياة وآراء أحد المربين أو الفلاسفة الذين أدلوا بدلوهم في التربية ومبادئها . وقد لجأ إلى هذا السبيل روبرت يوليك في كتابه « تاريخ الفكر التربوي » . ويعترف في مقدمة كتابه (١) بأن الوقت قد حان لكتابة تاريخ للفكر التربوي لا يقتصر على المفكرين الغربيين فحسب ، وما العالم الغربي إلا جزء من مدنية البشر . ثم يضيف قائلاً إن الغرب نسي في غمرة غروره وبالرغم من دسامة تراثه الفلسفي أنه لم يكن مهتماً للديانة عالمية ، وقد ظهرت ديانات في الشرقين الأوسط والأقصى متخذة قارة آسيا دون قارات العالم مصدراً للديانات الكبرى ، وأن هذه الديانات قد قدمت لتربية الإنسان أضعاف ما قدمه فلاسفة الغرب .

ثم يقدم لنا يوليك المفكرين التربويين في فصول متفرقة . فيبدأ بأفلاطون ثم أرسطو ثم بلوتارك ثم كوينتليان ثم السيد المسيح ثم ينتقل إلى الكنيسة القديمة ثم الكنيسة في العصور الوسطى ثم الحركة الإنسانية ( ويتناول على الخصوص الكلاسيكيين الأوائل ولوثر وإيرازمس وطريقة الجزويت في



التربية ثم مونتاني ) ، ثم يعرج يولييك بعد ذلك إلى عرض الطريقة الحديثة في التفكير ( ويتناول على الخصوص فرنسيس بيكون ، ورينيه ديكارت ثم جاليليو ) . ثم يتناول يولييك في الجزء الأكبر من كتابه من يطلق عليهم « جمهرة المربين » وهم كومينيوس وجون لوك وجان جاك روسو وبنجامين فرانكلين وبستالوتزي وهاربارت وفروبل وإمرسون ، ثم يختم هذه الجمهرة بجون ديوى .

وسوف يلاحظ القارئ ، أو قد يعرف سلفاً ، أن بين هذه الأسماء الفلاسفة ورجال الدين .

ولن أتبع طريقة يولييك في تقديم تاريخ الفكر التربوي في فصول يشتمل كل فصل منها على مفكر أسهم في هذا الميدان بآراء استحققت أن تتبوأ مكانها في التاريخ . وإنما سوف تكون « التربية » محوراً وركيزة في علاقاتها مع الدولة ومع الفلسفة ومع الاقتصاد .

ولكن الموضوع كما بينت مرتبط كل الارتباط بالتاريخ ، ولذلك فسوف أكرس هذا الفصل للحديث عن التاريخ ودراسته ، وكيف أن الدراسة الصحيحة للتاريخ ، كما أتصور ، أساسية في فهمنا للتطور التاريخي للفكر التربوي ، وعن التاريخ تناقش .

أولو أن إنسان اليوم يهتم أشد الاهتمام بما يشغل حياته كالمواضعات والملابس وأدوات التسلية واللهو ، فهو مع ذلك أكثر حساسية بحوادث التاريخ وما سلف من الأخبار . وقد قدم المؤرخون في المائة سنة الأخيرة مادة تاريخية يمكن أن يعتمد عليها ، فهي قد خضعت لأساليب علمية في البحث ، بين الآثار فوق الأرض وتحتها ، وبين صفحات الكتب القديمة والبقايا التي ألفت أضواء على الماضي . واهتمام المؤرخين المحدثين بالماضي يمكن أن يظهر بريقه إذا عرفنا أن مؤرخاً يونانياً قديماً هو ثاكيديديس بدأ تاريخه عن الحرب البليونيسية قائلاً إنه لم يحدث قبل عصره شيء مهم . أما مؤرخو اليوم فلهبهم كلام كثير عما حدث قبل هذه الحرب من أحداث ( م ٢ — تطور الفكر )

فى العالم وقتئذ ، فى بلاد الإغريق وقبلها فى مصر والصين .  
وفى فخر التاريخ اليوم بأن الروح والاتجاهات العلمية قد عرفت طرائقها  
إليه . ولم يعد التاريخ مجرد سرد لأحداث يعتمد على الأسلوب الفنى والأدبى  
والتفكير الفلسفى . الموضوعية يجب أن تكون رائد كاتب التاريخ . ولكن  
المؤرخ فنان فى عرضه للتاريخ ، فالمؤرخون منذ هيرودوت إلى توينبى قد  
اتصفوا بقدراتهم على تصوير الأحداث ... ولكن هل كانت الصور صادقة ؟  
دارس التاريخ المخلص يجب فى التاريخ صدقه وبعده عن الحوادث المزوقة  
والتي لفها المؤلف فى رداء من المغريات اللغوية ، إنما هو يجب التاريخ منزهاً  
ومطهراً من الإضافات التي تهز صدقه .

على أن المؤرخ كما يقول مولر (١) يجد نفسه متأثراً بعوامل شخصية ،  
ويقول « ليس هناك تاريخ نقى لم يسجل من وجهة نظر شخصية ما لصالح  
شخص ما » . وفى رأيه أن كاتب التاريخ يضع نفسه فى الصورة ، ثم هو  
يكتب بقدر ما وصل إليه من قدر من الحقائق التاريخية ، وقد تغيب عنه  
حقائق لها أهميتها القصوى . كما أنه يكتب عن بعض ما حدث لا عن كل  
ما حدث . وهو الذى يقدر أيها المهم والأهم وأيها الأقل أهمية .

والتعميم فى التاريخ ووضع قواعد عامة بدقة وتأكيد علمى أمر غير  
فمكن ، فنحن لا نستطيع أن ن عزل أو نقيس القوى المتعددة المتوقعة وغير  
المتوقعة التي تؤثر فى الحدث التاريخى . من هذه القوى البيئة الطبيعية وضغوط  
الثقافات المجاورة والمخترعات والاكتشافات وعقريات القادة والزعماء  
والمؤسسات الاقتصادية والسياسية والدينية .... وهذه تتفاعل بعضها مع  
البعض . ونتاج التفاعل ليس من السهل التنبؤ به . وإذا اعترفنا أن لكل من  
هذه العوامل أهميته وأثره مضافاً إليه ما فى طبيعة الأفراد من ميول واتجاهات  
قابلة للتغير والتحول ، فأننا قد نستطيع القول بأن التاريخ لا يعيد نفسه . قد  
تشابه الحوادث شكلاً ، ولكن اختلاف الزمان والمكان يحتم تغييراً .



ومع ذلك فالإنسان هو صانع هذه الحوادث كما أنه الكائن الوحيد الذى  
كون لنفسه ثقافة . وقد بينت أن الثقافة تعنى بيئة من صنع الإنسان . وقد  
ساعده على بناء ثقافته عجزه فى طفولته ، فطفولة الكائن البشرى ضعيفة  
وطويلة تتيح له الفرص لتعلم ما أنجزه الكبار ممن يعيشون معه أو عاشوا فى  
أزمان سابقة . بل وأحياناً فى بلاد نائية .

لكن هناك قوى غير مرئية فى هذه البيئة التى صنعها الإنسان ( ثقافته )  
ولهذه القوى سيطرة شديدة عليه ، بل إنها أخضعته إليها فضحى بحياته فداء  
هذه القوى وتعذب وتألم وصام وتخلص من الملذات ... وربما متحدياً بذلك  
قوانين طبيعة جسمه واحتياجاته ...

ومع هذا فإن الإنسان قد خلق ثقافته ويعيش فيها محققاً بذلك نصراً لعقله  
وإرادته ، وابتكر واخترع وطور ... أما القوى الخفية ذات السلطة الجبارة  
فإنها تعمل من خلال أفكاره ومعتقداته . وقد يحلو لبعض الفلاسفة مثل فخته  
وهيجل وكارلايل أن يروا فى العظماء من الرجال وكلاء لهذه القوى الجبارة..  
وهنا يقفز السؤال ، هل هؤلاء الرجال صنعوا التاريخ أم أن التاريخ صنعهم ؟  
ولعل المشكلة الحقيقية تبلور فى تحديد أثر هؤلاء العظماء على بيئاتهم وأثر  
بيئاتهم عليهم . من الممكن الاستغناء عن بعض العظماء ، ففى رأى أنه لو  
لم يكتشف كولمبس أمريكا لاكتشفها غيره ، ولو لم يخترع وات التماطرة  
البخارية لاخترعها غيره ؟ ؟

ومن الواجب أن يتشبع حكمنا لما دار فى التاريخ بالتعقل ووزن الأمور ،  
فلا نحكم على الأحداث والأشخاص بمعاييرنا الحاضرة ، ولذلك نتلمس  
الأعذار لأرسطو عندما لم يجد غضاضة فى أن يكون فى المجتمع سادة وعبيد ،  
وأن ننظر بغضب إلى حرق المسنات من النساء لأنهن اشتغلن بالسحر والشعوذة  
ولعل الذين أمروا بحرقهن والذين شاهدوا عملية الحرق بفرح وتلذذ ، لعل  
هؤلاء وأولئك كانوا مدفوعين بعوامل دينية أكدها جهلهم وضيق أفقهم .  
ومع ذلك فلا نستطيع إلا أن نصفهم الآن بالتسوية وأن نصف غيرهم

بالتعصب الأعمى وغيرهم بالهمجية والبربرية والوحشية ... هل ننظر إلى أعمال هولاء المدمرة وغزوات جانجيز خان الساحقة إلا بهذه الصفات ؟  
ثم نتطور مع سلسلة التاريخ إلى يومنا هذا ونتطلع إلى العالم المحيط بنا ، بما فيه من توترات وتحزبات . وقد بدأ مؤرخو الغرب يسمون وجوههم شطر الكنوز الفكرية التي خلفها الشرق والتي لم يلق إليها إلا اليسير من الاهتمام في الماضي . وهربرت مولر مفكر غربي له مكانته يقول (١) .. « ولعل أقبح مثال هو التعصب العنصرى .. فان بعض المؤرخين ما زالوا يرددون القول بأن الجنس الأبيض هو خالق المدنية الحديثة وأن سكان الشمال والانجلوساكسون هم أعمدة هذه المدنية .. إن هذه الفكرة البغيضة الوقحة ما زالت تجد صدى عند الكثيرين . وتجد فكرة التمييز العنصرى صدى عميقاً في عالم الانجلوساكسون ولا يقبلون مطلقاً أى إشارة للتزاوج بين أبيض وملونة أو العكس ... ولم يكن لهذه التفرقة شواهد تؤيدها عبر التاريخ .

وحيث إن معظم سكان العالم هم ممن يطلق عليهم الأمريكيون صفة الملونين وبالتالي فهم أدنى في المستوى ، فيصبح من الضروري أن نعيد القول بأن هذا الاتجاه بمعن في التعصب ، ولا يتفق مطلقاً مع الديمقراطية والمسيحية . كما لا يستند إلى أسس علمية . وليس هناك جنس نقي تمام النقاء ، ولا تمثل الاختلافات بين الأجناس إلا جزءاً صغيراً مما يرثه الفرد البشرى ... وحتى هذه الفروق الواضحة بين لون بشرة أبيض وأصفر ، ورءوس طويلة ورءوس عريضة ، وشعر مستقيم وشعر مفلقل ... كل هذه الفروق وغيرها لا قيمة تذكر لها عندما نتحدث عن البقاء . وقد أثبت التاريخ أن تمازج الأجناس تمخض عن عصور ذهبية . ولم نعرف أن جنساً واحداً قاد المدنية عبر عصورها ، فكل الأجناس كانت قادرة على التقدم والتطور .

ومن أصناف التحيز والتعصب ، القوميات والأديان . خير في أن يعتز ويفخر الفرد بقوميته وديانته ولكن ليس من الخير أن يخارب البقاء مع



قوميات وديانات أخرى . من السفه أن نحقر معتقدات الغير ، ولن نقبل أن يسخر أحد من معتقداتنا وديننا . خير كثير في أن نأخذ مما عند الغير ما يتناسب مع معتقداتنا وأن نقبله بين ظهرانينا أحياناً في البشرية إذا عرف هو نفسه معنى الأخوة فلم يهددنا في آمالنا ومعتقداتنا وأرزاقنا . ومن الخير الكثير أن يتسع الأفق وأن نرى أنفسنا جزءاً في عالم نتأثر به ونؤثر فيه . وفي هذا الصدد يحدثنا المؤرخ الكبير توينبي فيقص عن الإمبراطور بابور الذي تربع على عرش إمبراطورية الهند حوالي عام ١٥٠٠ م ، وكان واحداً من الأتراك الذين ركبوا للغزو والفتح ومدوا سلطانهم من منغوليا في الشرق إلى الجزائر في الغرب ، وسيطروا على معظم العالم المتمدين وقتئذ إلا الصين . وعرف بابور ، كرجل مثقف عالم ، أن فئة من الناس اسمهم الفرنجة البرابرة قد جاءوا منذ مدة إلى الأرض المقدسة ثم طردوا منها ، وكان مجيئهم مهدداً للمدينة . وعلم أن هؤلاء الكفرة ما زالوا يعيشون في شبه جزيرة ممتدة من آسيا واسمها أوربا . ولم يستحق هؤلاء الفرنجة البرابرة منه أى اهتمام فلم يذكرهم في كتاباته ، كما أنه لم يدر أنهم وصلوا في بعض المراكب إلى شواطئ الهند ونزلوا البر وأقاموا في أماكن متفرقة ... ولم يكن يتصور أن هؤلاء البرابرة سوف يسيطرون على معظم العالم المتمدين ... ومن بينه إمبراطوريته هو .

ثم يذكر شيخ المؤرخين توينبي أنه حدث بعد ثلاثمائة سنة من وقت بابور أن كتب مؤرخ في كتاباته نفس المعنى ، ألا وهو تصور أن المدينة والتحضر قاصران على المكان الذي يعيش فيه الإمبراطور أو المؤرخ . والمؤرخ الذي يتحدث عنه توينبي هو الجبرتي . قال إن الجبرتي المؤرخ المصري كتب مؤرخاً عن حوادث سنة ما أنه حدث فيها حادث خطير لم يسبق له مثيل في العالم . وهو حادث جدير بأن تعرف السنة به لأن له آثاراً سوف تهز أركان الدنيا . وكان الحادث أن الحجاج المصريين منعوا من السفر إلى مكة لأداء فريضة الحج . وكانت هذه السنة هي التي نزل فيها نابليون بونابرت أرض مصر .

لنتسع آفاق التفكير إذن ولا تقتصر على ما نادى به مفكروننا ، كما على

الغرب أن يبحث في كنوز تركتها شعوب غير غربية وسوف يجد فيها ما يذهله إن لم يكن قد وجد فعلاً .

بهذه الروح ، وهذا الاتجاه في معالجة التاريخ سوف يكون حديثنا عن تطور الفكر التربوي . فسوف نطرق معاً أبواب الشرق ونأخذ من مفكرى الغرب ونقيم آراء المفكرين العرب معطين كل ذى حق حقه . ومع امتزاج هذه الأفكار الشرقية والغربية نرجو أن نجد ما يساعدنا في عملنا كربين .

### في ضرورة دراسة تاريخ ونظرة الفكر التربوي

التربية في خدمة المجتمع . تعمل منه وله . بهذا المفهوم تصبح التربية ذات وظيفة واضحة المعالم ، ولا تسبح في فراغ لا ندرى أوله من آخره . وإذا آمن المربون بهذه الصفة الوظيفية للتربية فجدير بهم أن يتعرفوا على الأسس الاجتماعية للعملية التربوية في جانبها النظرى والعملى .

قمن بالمربي أن يلم - ولو بقدر غير غزير - بتأثير القوى الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية والصناعية ... وغيرها من القوى على السياسات التعليمية وإجراءاتها .. من المحتم على المربي الكفاء الصالح ، أن يعي الإطار الذى حدثت وتحدث فيه العملية التربوية . ليس المربي إنساناً آلياً يثق الجرس فيقف وتتحرك ساقيه وذراعه إلى أن يصل إلى حجرة الدراسة ، وتبدأ الحصّة وتنتهى بروتينيات رتيبة غطاها الملل من كثرة ترديدها . فتنتهى حصّة التاريخ مثلاً ، وتتحرك ساقا المعلم وذراعه إلى مكان ما .

في بعض الأقطار المتقدمة تكنولوجياً مئات وألوف من العقول الاليكترونية وأحاديث عن الروبوت أو الإنسان الآلى . وهو ( شىء مصنوع من معادن وغيرها ) ولكن المهم أنه مبرمج . أى يحوى فى داخله أطوالاً هائلة من أسلاك وصمامات ولفافات ترانسيستورية دقيقة الصنع ، وهذه كلها تغذت ببرامج ومناهج ومعلومات أتاحت لهذا ( الشىء ) إمكانية الإجابة عن الأسئلة وحل مشاكلها ، بل وتعليم الغير على نهج معد سابقاً ، ناس غدوا هذا الإنسان الآلى بمعلومات ينقلها كما هي فى أمانة نادرة ودقة مذهلة ! !



المدرس الكفاء أسمى وأجل وأثمن من مجرد أمين على نقل معلومات والتأكد من أن تلاميذه حفظوها على ظهر القلب . هو مشكل للعقول ومكون للاتجاهات ومعدل للسلوك . وهو صانع أجيال المستقبل .

الجيل الصاعد محتاج إلى جانب المادة العلمية إلى قيم واتجاهات وبناء جسمي سليم : ويمكن ببساطة يسيرة الحصول على المادة العلمية الصحيحة ( نسبياً ) إذا كانت الكتب المدرسية المقررة صحيحة . والبناء الجسمي السليم مسألة تتصل بالغذاء والعوامل الصحية ، ودور المدرس هنا محدود . ولكن دوره في تكوين وزرع القيم والاتجاهات هائل هادر .

هنا يحق لنا القول إن الإلمام بالعوامل المؤثرة على العملية التربوية كما كانت وكما هي الآن ، وكما ستكون في المستقبل أمر حتمي إذا كان المسئولون عن التربية في مجتمع ما جادين بكل الإخلاص في تنشئة سليمة للأجيال الصاعدة . ولكي يفهم ويعرف المعلم كنه وطبيعة العملية التربوية التي يشترك فيها اليوم أو سيشترك فيها مستقبلاً ، عليه أن يتطلع دارساً ومستطلعاً إلى الدرب الذي سارت فيه .

إن موقف الطفل في الفصل اليوم إزاء ( أمر ) يصدره المدرس وطبيعة استجابة الطفل له تحمل في طياتها تراثاً ماضياً قد يمتد إلى مئات السنين . لم هذا السكون المخيم على حجرة الدراسة ؟ لم هذا الاعتراض الصارخ من تلميذ على قول قاله المدرس وبين الاثنين اختلاف في وجهة النظر ؟ أرأيت حضرة الأستاذ ناظر المدرسة وهو يتلصص سائراً في خطى خفيفة بجورا حائط يفصل الفصول عن ممر تهادي عليه أقدام سيادته لتلتقط أذناه ما يدور داخل الفصول ؟ ثم نسمع عن موجه جمع المدرسين وعرض عليهم مشكلة تاركاً لهم حلها دون أن يفرض عليهم إرادته ... ونسمع . ونسمع ...

لكل من هذه التصرفات أو المواقف أو الاتجاهات أو القيم جذور في الماضي أفصحت عن نفسها في الحاضر ، وستضفي تأثيراتها في المستقبل . بل إن الموقف التربوي في علاقة مدرس بتلميذه ، أو في فهمه للمنهج المقرر ،

أو في علاقته برئيسه أو في إعداده لدرسه ... قد أثار في الماضي جدلاً ربما استمر مئات السنين وأثار مناقشات حامية جدير بالمعلم أن يعرف شيئاً عنها ؛ لأنه يتعامل مع نفوس وعقول بشرية .

هو إنسان يتعامل مع أخيه الإنسان ويستخدم مادة علمية ووسائل تعليمية . وفي تعامل المعلم مع التلاميذ قد يسلك واحداً من مسالك شتى ، وفي محاولته أن ( يعرف ) التلاميذ للمادة العلمية قد يتخير طريقة من بين طرق عدة . بل إن موقفه هو إزاء هذه المادة تكونه فلسفته واتجاهاته .

المدرس أجل وأسمى في إعداده وتربيته من الكثيرين من أصحاب الحرف أو المهن العالية ؛ ذلك أن اتباع أسلوب التقليد والمحاكاة يوقف عملية التقدم التربوي ، وقد وقفت في مجتمعنا أزماناً طويلة وأكاد أقول إنها اليوم تتحرك ببطء شديد هو أقرب إلى التوقف منه إلى الحركة التقدمية في عصر يعيش على عجالات تجرى . أقول حركة بطيئة . وفي هذا خير طفيف يحتمل أن يزيد إذا زادت السرعة تدريجياً ويجب أن تزيد وإلا أصبحت التربية اليوم وكأنها جزء من تاريخ التربية ما زال يعيش حياً . التاريخ يعني الماضي ؛

على المشتغل بالتربية أن يلم بفلسفاتها المختلفة التي أخرجتها عقول شرقية وغربية كما عليه أن يدرس النظريات التربوية بما فيها من التقليدية ، والماهوية ( الجوهرية ) والتقدمية . ولعل في دراسة للفلسفات والنظريات ما يعينه على تكوين وجهة نظر خاصة به ، مؤمن بها ويجدواها وفاعليتها . وقد يعينه هذا الموقف وذلك الفهم على صقل عمله التربوي .

ودراسة المربي لتطور الفكر التربوي ستوقفه على مجهودات ومحاولات أفراد وجماعات سابقين ، وما أصابوه من نجاح أو فشل . ومن تعرف أسباب وعوامل النجاح والفشل يستخلص المربي حصيلة ثرية قد تنقذ أفراداً وجماعات من فقدان جهد ووقت ومال ؛

نحن لا يمكننا أن نتجاهل آلاف السنوات من الجهد التربوي في مختلف البقاع وبمختلف الفلسفات . مجهودات شكلت عقلنا اليوم ، وبسطت أمامنا

أفكاراً نفذت وأخرجت نتائج يتدبرها الجادون من رجال التربية .. خذ مثلاً :  
- ماذا يحدث للإنسان والمجتمع والثقافة عندما تهيمن العسكرية على كافة جوانب العملية التربوية ؟ حدث هذا في أسبرطة منذ حوالي أربعة وعشرين قرناً  
- ماذا يحدث عندما تتشكل وتتكيف التربية تبعاً للنظام الطبقي (أو الطائفي) بدلاً من تكيفها تبعاً للقدرات والإمكانات ؟ حدث هذا في الهند عبر قرون طويلة .

- ماذا يحدث عندما توجه التربية وتبعاً لإمكاناتها لبناء إمبراطورية والإبقاء عليها رديحاً طويلاً ؟ حدث هذا في إمبراطوريتي الفرس والرومان :  
- ماذا يحدث عندما تأخذ التربية نغماً لا عقلياً ؟ حدث هذا في أوروبا في العصور الوسطى على أيدي الرهبان في الأديرة .

- ماذا يحدث عندما يفهم مدرّك التربية الديمقراطية على أنه يخص جماعة مميزة قليلة العدد في المجتمع . هم الأرسوقراطية ؟ حدث هذا في أثينا الأغريقية .  
- ماذا يحدث عندما لا تتدخل القوى الدينية أو العقائد المسبقة الراضية في البحث العلمي وفي الفلسفة ؟ حدث هذا عند مسلمي القرنين العاشر والحادى عشر .

- ماذا يحدث عندما تتحكم وتهيمن الأطر العقائدية المسبقة على الدراسة والبحث ؟ حدث هذا في المجتمع الغربي في العصور الوسطى .  
- ماذا يحدث عندما تمجد التربية وتهتم بالكياسة والخلق الاجتماعيين على حساب الجانبين المهني والعقلي ؟ حدث هذا زمن الإقطاع في تربية الفرسان في أوروبا في العصور الوسطى .

- ماذا يحدث عندما تسيطر طوائف دينية وتضفي اهتماماتها الخاصة على العملية التربوية ؟ حدث هذا بصورة واضحة في أمريكا في القرن الثامن عشر قبل ثورتها .

- ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة للبحث العقائدي السياسي ، وسلاحاً ماضياً فاعلاً في أيدي المهيمنين على الحكم ؟ حدث هذا في ألمانيا النازية .



— ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة الثورة الاجتماعية — الثقافية ؟  
حدث هذا في روسيا وفي الصين الحديثة .

— ماذا يحدث عندما تصبح التربية أداة تنوير للمواطنين والخروج بهم  
بعيداً عن ظلام الجهالة ؟ حدث هذا في الدانمرك :

— ماذا يحدث عندما تصبح التربية القوة والركيزة التي تبنى بها الدولة  
كيانها من جديد ؟ حدث هذا في اليابان الحديثة :

عشرات بل مئات الأمثلة مأخوذة من خبرات البشر في تراكمها المتزايد  
مع طي السنين ، تفيدنا كربين في عملنا داخل حجرة الدراسة إلى التخطيط  
الشامل للسياسة التعليمية للدولة . ولعل الأمم النامية في أفريقيا وآسيا وأمريكا  
اللاتينية وغيرها في أمس الحاجة إلى الدراسة الواعية الفاحصة لهذه الخبرات  
البشرية .

ويستطيع دارس الفكر التربوي وضع أصابعه على العلاقة بين الجانب  
النظري والجانب العملي في العملية التربوية . سوف تنكشف له مفاهيم عديدة  
ومفيدة تساعده على رؤية أسس الجانب العملي التربوي من ثانياً دراسته  
للنظريات التربوية والأفكار الاجتماعية . وعندما يجلس المربي في حضرة  
المعلمين العظام والكبار من المربين من الشرق ومن الغرب ، كسقراط  
وأفلاطون وبوذا وأرسطو وسانت توما الأكويني والغزالي ورفاعة الطهطاوي  
وروسو وفروبل وديوي وماكارينكو وغيرهم — عندما يجلس إليهم ويعرف  
عن مجهوداتهم وإنجازاتهم ، تتفتح له آفاق واسعة ، تسمو به إلى أعلى من مجرد  
تحفيظ جدول الضرب ، أو التأكد من أن أخوات كان لم تنقص منهن أخت .  
لا يقصد المؤلف أن يعيش المعلم في برج عال عاجي ، وإنما يرجو له أن  
يقف بقدميه على أرض صلبة أمام تلاميذه ورأسه أعلى بكثير من سقف  
حجرة الدراسة ، شاهقة ناظرة إلى مختلف الآراء والاتجاهات ، ومتخيرة  
منها ما يحسن الواقع الذي يقف عليه بقدميه :

.. طفل هذا الذي يحيا حاضره ولا يعرف ماضيه ، طفل في علمه وعمله

وقاصر فيهما ، ونظرتة قد لا تمتد إلى أبعد من المكان الذي يقف عليه ،  
وبالتالى فان تأثيره فيمن حوله ضئيل عليل ، لأن شيئاً هاماً ينقصه .

ولكى نقدر ما نحن فيه من تقدم لا بد أن نعرف كم من الجهد بذل في  
الماضى أوصلنا إلى ما نحن عليه اليوم ، ثم نتطلع إلى المستقبل ، ولعل لنا دوراً  
في بنائه ، فلا يكفى ولا يجب أن نأكل ثماراً من شجرة زرعها السابقون  
دون أن نزرع نحن شجراً يثمر للقادمين .

وأنت تجلس إلى الفلاسفة والمربين من الشرق والغرب سوف تحس بمعنى  
وحدة البشر وأخوتهم ، وسوف تلمس كيف أن نتاج العقل البشرى لم توقفه  
حدود دولية خطها الإنسان ، أو محيطات واسعة أو جبال شاهقة . تخطت  
الأفكار كل هذا وذاك ، وكانت وما تزال وستظل أقوى من الزمن في  
بقائها وخلودها وتأثيرها .

ومن يدري ؟ فربما أنت أيها القارىء قد تطلع علينا بإسهام يضاف إلى  
رصيد الفكر التربوى الذى نبدأ رحلتنا معه بادئين من العصور القديمة .

## الفصل الثالث

### التربية في مجتمعات بدائية (١)

والحديث هنا عن أقوام عاشوا آلاف السنين قبل الميلاد ، وقبل أن تعرف الكتابة ، بل قبل أن يسجل التاريخ وتبدأ بما يسميه المؤرخون العصور التاريخية .

وفي هذا الفصل سنتناول بالعرض السريع لأفكار وطيدة الصلة بالتربية وتاريخها ، وقد نعتبرها ركائز للأصول التربوية اليوم ، فعندما نتكلم مثلاً عن التربية والتغير الثقافي إنما نلمس واحداً من أهم الأعمدة التي يشيد عليها صرح التربية عبر العصور . ثم نتحدث عن نشأة المؤسسات ذات الإسهام التربوي ، ونعرض للعوامل المؤثرة في التربية ، والتربية والثقافة ، والتربية والتقدم .. وهذه كلها وغيرها قضايا يعالجها رجال التربية اليوم ، ولكن لها أسسها التاريخية ، هي لهذا جديرة بنظرة فاحصة . ولكن كتاباً في مثل هذا الحجم لا يسمح - لا بخلا ولا تقليلاً من القيمة - إلا بصفحات قليلة تفتح رموس الموضوعات وقد ندعو القارئ إلى مزيد من الاطلاع .

إن قصة الإنسان على الأرض ( أو ما يسمى بالتاريخ ) هي قصة صراع دائم ، صراع الإنسان ضد العالم الطبيعي وضد أخيه الإنسان ، إن ما نشاهده اليوم في عالمنا من مظاهر دينية واقتصادية وخلقية وعقلية واجتماعية وسياسية وتربوية هي نتاج هذا الصراع المستمر : وقد حدث في أوقات أن طرأت على الصراع تغيرات ، فثلا كان الإنسان في وقت يصارع ليضمن أمنه وبقائه ضد

---

(١) يرفض العلماء اليوم استخدام ألفاظ مثل : المحجورون ، البرابرة ، غير المتحدين اوصف إنسان ما قبل التاريخ . كما أن بعض علماء الأجناس يرفضون استخدام لفظ غير المتحدين بل أساس أن هؤلاء النام كانوا عبيد عادات غير منطقية وسحر . . إلخ ويفضلون استخدام تعبير « إنسان ما قبل التاريخ » لمن عاشوا منذ ستة آلاف سنة .



قوى الطبيعة والحيوانات الغاشمة أو في وقت آخر كان صراعه ليبنى مدينة الله حيث الفضيلة وليحطم مدينة الشيطان بما فيها من الشر والغواية والفساد . وفي وقت ثالث كان هناك صراع العلم ضد الدين ... ثم هناك دائماً صراع بنشد القوة والسلطة ... الخ .

ولم يخل واحد من هذه الصراعات من دور هام لعبته التربية .

وقد أثرت التربية في كل صراع ، وقد حفظت التربية عبر العصور المؤسسات الاجتماعية ، فعندما تأثر المجتمع بالثورة الصناعية وتناجها في منتصف القرن التاسع عشر في أوروبا ، ظلت غالبية المدارس تمنح إلى الإبقاء على طابعها الأكاديمي حتى قيل أن ينتهي هذا القرن ، في وقت أحدث الثورة الصناعية في طرائق الحياة في المجتمعات تغيرات شتى ، والمعروف أيضاً أن غرب أوروبا شهد في القرن الثامن عشر ثورة سياسية متجهة في إصرار صوب الديمقراطية (١) ... بل إن بعضها إلى اليوم ما زال يتدثر بهذا الطابع . وفي تاريخ مصر تغيرات اجتماعية وسياسية كثيرة طرأت على المجتمع ، ومنع ذلك فإن المدارس - بصفة عامة - ظلت تغط في سبات قرون مضت ، كما سيجيء بيانه فيما بعد .

إلى أي حد تستطيع المدرسة والتربية أن تسهم في التغير الاجتماعي ؟ هذا سؤال سنتناوله في ثنايا عرضنا لتطور التفكير التربوي في العالم خلال صفحات هذا الكتاب .

إن لكلمة « مؤسسة » معنى تاريخياً وتربوياً ، فالمؤسسة بطبيعتها تضم مجموعة أفكار ، وخلف كل مؤسسة فلسفة ، واتجاه نحو جانب أو أكثر من جوانب الحياة ، وأيديولوجية ، أو عنصر روحي . وقد تكون المؤسسة شكلاً من أشكال الحكومات أو نظاماً معيناً من القوانين ، أو دستوراً ، أو حتى آلة حرية قادرة على التدمير والهلاك ... المهم أن كلا من هذه وغيرها تستند إلى أفكار معينة . وقد انبثقت هذه الأفكار من بيئة الإنسان ، وهذه الأفكار

لم تولد مع الإنسان ولكنه اكتسبها إما بمجرد الملاحظة أو التلقين أو الدراسة الخ. ثم إن هذه الأفكار ، والفلسفات المتنوعة ، والاتجاهات ، والقيم التي يعيش بها الخلق تختلف باختلاف الزمان والمكان . فمثلاً نجد أن تعدد الأزواج ( والزوجة واحدة ) أمر عادي في بعض جزر المحيط الهادى ، كما أن قتل المرضى المسنين والميثوس من شفاثهم عمل ( إنسانى ) تحتمه عادات وتقاليد بعض أقوام أواسط أفريقيا ممن لم تتغلغل المدنية الحديثة إليهم . بل المعروف أننى - أو أنت - إذا كنت قد نقلت توأ بعد ولادتك إلى عائلة يابانية تعيش في اليابان لنشأت يابانياً بوجه وملامح مصرية ، لكنك يابانى في قيمك وعاداتك ولغتك واتجاهاتك ...

ويرى البعض أنه بالرغم من تأثيرنا ببيئتنا الحاضرة إلا أن الماضى له آثاره ، ولم يمت الماضى ، بل هو حى : ويقول جيمس هارفى روبنسون في كتابه *Mind in the Making* إن العقل الحديث ، حديث جزئياً ، وأن جوانب كثيرة منه ساكنة فيه منذ أيام ماضينا البدائى السحيق . ومعنى هذا أن أفكار الإنسان اليوم هى نتاج بيئته الحاضرة وماضيه القريب والبعيد .

ومنذ أقدم العصور وهناك عوامل أساسية أو قوى فعالة مؤثرة على أفكار الإنسان ومؤسساته ، من هذه العوامل : الاقتصادية - الدينية - الاجتماعية - السياسية ، وإذا كانت درجة تأثير كل عامل تختلف حسب الزمان والمكان كما أوضحنا من قبل ، إلا أن العامل الاقتصادى كان أكثرها فعالية في تحديد الفكر البشرى في هذه العصور الأولى ، ولعل هذا متوقع ، فان احتياجاتنا الأولية جسمية . حقاً « ليس بالخبز وحده يعيش الإنسان » ، ولكن بدون الخبز لا يستطيع أن يعيش جسدياً ولا روحياً . وقد يستطيع الإنسان أن يعيش - في ظروف جوية مناسبة - بدون ملابس ، وبدون سقف يحتمى به أو مأوى يلمه . ولكن أبداً لا يستطيع الإنسان أن يعيش بدون غذاء ، فالغذاء يعمل على استمرار الحياة التي بدورها تستطيع أن تخلق الفن والمبتكرات ، وتقدم الفلسفات وتكون الآراء .

ويلوح لنا أن القوى الدينية التي خضع لها الإنسان الأول منذ عدة آلاف من السنين : والتي كان لها التأثير الفعال على حياته الفكرية ومؤسسته تأثرت كثيراً بالظروف الاقتصادية . فقد جهل هذا الإنسان أسباب الغالية العظمى للظواهر الطبيعية ، وخاف الرعد والبرق ، وكان عليه أن يتقرب بوسائل شتى من القوى التي تتسبب في هذه الظواهر الطبيعية ، في البداية كان الخوف ، الخوف في قلب كل إنسان ؛ وتحكم الخوف في الإنسان ، تحكم في حركاته ، ولم يترك له لحظة هدوء . خاف الإنسان الأول النار والعواصف والرعد والموت .. ثم تعلم كيف يحمي نفسه ، ونقل إلى أبنائه وأحفاده تلك الطرائق التي أثبتت فعاليتها في مجابهة الأخطار. وكان الإنسان الأول عبداً لحاجاته العضوية وعبداً لمخاوفه من القوى الخفية . ولذلك فاذا جاز لنا — فإن أهدافه من التربية كانت :

١ — الحصول على ضروريات الحياة للفرد ولأسرته .

٢ — مسألة وتهدئة هذه القوى الخفية .

وقد خاف الإنسان الأول الجماد أكثر من خوفه من الكائنات الحية . بل إنه أعطى صفة الحياة لكل شيء ، الأشجار ، والصخور ، والعواصف . كل شيء ينفضب ويرضى : يثور ويهدأ ، قادر على تدميره وتادير على أن يتركه حائز سبيله . وكان على الإنسان أن يكيف حياته وفق معتقداته هذه . لكل شيء روح وجسم ويجب أن يرضى الإنسان روح الشيء حتى لا يصيبه الجسم بأضرار تهدد حياته أو تهيبها تماماً (١) .

يقصد بالعوامل الاجتماعية كل مظاهر الحياة في أي مجتمع مما يؤثر على الأفراد . وقد تستخدم استخداماً عريضاً لتشمل المظاهر الاقتصادية والسياسية والدينية . ولعلنا في استخدام عبارة العوامل الاجتماعية نقصد بها تنظيم أو تكوين المجتمع والعلاقات بين مختلف أجزاء هذا التكوين ، بمعنى أننا نؤكد على علاقة الفرد كفرد بالجموعة كمجموعة . وعلاقة الجماعات الصغيرة المكونة

---

(١) سعد مرسي أحمد : التربية والنقد . ص : ١٣ .



للمجموعة الكبيرة بعضها بالبعض الآخر ، ثم علاقة كل مجموعة صغيرة بالمجموعة الكبيرة .

بل إن هناك نزعة عند الإنسان تدفعه إلى العيش وسط مجموعة يتفاعل معها ، يؤثر فيها وتؤثر فيه . هذه النزعة بطبيعتها ( اجتماعية ) وليست دينية أو اقتصادية أو سياسية ، وكما أن الكثير من الطقوس الدينية والعبادات تأثرت بالظروف الاقتصادية ، فكذلك الأمر أيضاً مع الكثير من أشكال التنظيم الاجتماعي والعادات . ومع هذا فلم يمنع الأمر أن القوة الاجتماعية مارست نشاطها أحياناً كقوة مستقلة ، فقد أقيمت أنظمة اجتماعية على أسس العبودية ، كما أن الفوارق الطبقيّة داخل نظام اجتماعي واحد أمر طالما شهدته التاريخ . كما شهد أيضاً موقف المرأة ومكانتها بالنسبة للرجل حيث كانت له منزلة ( أسى ) تمثلت في حقوق أكثر تمتع بها .

وقد ظهرت أشكال مختلفة للحكومات منذ آلاف السنين ، ولظهورها انبثقت القوى السياسية - كما أطلق عليها اليوم - فعندما نما الإنسان صاعداً سلم الحضارة وانتقل من مرحلة البداوة والتجوال إلى مرحلة الزراعة والاستقرار في مكان وضع يده عليه قائلاً أنه أصبح يملكه .. هنا بدأت حكومة القبيلة تأخذ شكلاً فيه تحديد ، وصار حاكم أو رئيس له سلطات ، وغالباً ما تطور الأمر إلى أن يورث الحاكم الرئاسة إلى نسله ، فالحكومات بهذا الشكل طابع تكون من الاستقرار على أرض معينة . وهذه الأرض كونت رابطة جمعت بين السكان حلت ( أو أحياناً عضدت ) رابطة الدم التي جمعت بين الأفراد أيام بداوتهم وتجاوهم . ثم تجمعت واتحدت قبائل متعددة ، ومن هذا الجمع نشأت الدول السياسية في الشرق والغرب . ولكل دولة حكومتها ، وكانت بعض الحكومات متسلطة ديكتاتورية ، وبعضها ديموقراطية . ومهما كان شكل الحكومة ، فإن التريية حازت نصيباً غير قليل من الاهتمام . وكان هذا أمراً ضرورياً ، فإن القوى المختلفة خلقت أفكاراً وفلسفات واتجاهات الخلق ، ولكي يحتفظ بهذه المنجزات غير المادية ، ولكي يعمل الناس على تنميتها

أوجدوا المؤسسات . ومن بين هذه المؤسسات ، المدارس (١) .  
وقد عاشت المدارس - على صور مختلفة - في كل مستوى اجتماعي . بل  
كانت هي أكثر من أي مؤسسة أخرى قادرة على أن تعكس ظروف الحياة  
واتجاهات الناس الذين أوجدوها . ففي المدارس تتداول الأفكار التي ولدها  
الإنسان ، أو ما يطلق عليها تعبير « الحقائق الروحية » ، وهذا يدعو بالضرورة  
إلى دراسة القوى التي تنبثق منها الأفكار (٢) :

**طرائف الجماعات في التغير :** وقد عرفنا أن الثقافة تختلف من مجتمع لآخر  
وفي المجتمع الواحد من زمن لآخر . وكان وما زال هذا الاختلاف ضرورياً .  
وعلى المستوى البدائي نجد أن التقدم ( وهو تشكل الإنسان تبعاً لبيئته المتغيرة )  
يتضمن مفهوماً :

١ - أن البيئة تتغير ، وهو أمر يتم خارج الإنسان وذاته أي العالم  
الخارجي .

٢ - أن التغير اللامادي الذي يتم داخلياً في الإنسان مفروض عليه نتيجة  
تغير الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أو الدينية .  
وكما أن أفكارنا تنبثق من البيئة ، فغالباً ما يسبق تغير الأفكار تغيرات في  
البيئة ، أي العالم الخارجي . على أن التغير الخارجي أسرع في حدوثه من تغير  
الأفكار أو ما يمكن أن يسمى في العصور السحيقة بالتغير الروحي . وفي الواقع  
أنه منذ تلك الفترة المبكرة جداً في تاريخ البشرية كانت لدى الإنسان - داخلياً -  
قوى محافظة عملت دائماً ضد تغير العقائد والاتجاهات وضد تغير الحياة  
الاجتماعية بنظامها . وكانت دائماً تظهر جماعات تناهض التغير في عزم  
وإصرار ، وقد أطلق عليهم علماء الأجناس تعبير « التخلف الثقافي » وما أشبه  
اليوم بالبارحة البعيدة جداً ، فقد دخلت الثقافة المصرية العصور الإلكترونية  
وعرفت التكنولوجيا الحديثة طريقها إلى بعض مناشط حياتنا العملية وغيرها .  
ومع ذلك فما زال طابع غالبية التفكير يحيا في عصر مضى مكوناً تخلفاً ثقافياً .

(١) يحلو للبعض أن يطلق على المدرسة تسمية منظمة ويرى أنها ليست مؤسسة .

Mulhern, op. cit. pp. 6-7

(٢)

(م ٣ - تطور الفكر)

خاف الإنسان التغير - كقاعدة - لأن التغير كان تهديداً عند البعض لأنهم المادى ، للقوة التى يتمتعون بها ، وكان التغير تهديداً عند جماعة أخرى للهدوء الروحى الذى يستمتعون به . وقد وجد الإنسان فى الماضى البعيد ، وحتى اليوم ، فى العادات ، وطرائق الجماعة ، والدوجما بأفكارها المسبقة : وجد فيها القبول العقلى والروحى ووجد فيها المؤكدات ، التى اذهبت عنه مخاوفه الكثيرة . ولكن مسيرة الإنسان الطويلة عبر التاريخ هزت فى سيرها هذه المؤكدات ، هذه المعبودات التى تهاوت واحداً بعد الآخر لتحل محلها مؤكدات أخرى يقبلها عقله . وتبين شواهد التاريخ أن أكثر ما طلب الإنسان العثور عليه لم يجده . فليس هناك شيء مؤكد ( فى نظر علماء الأجناس ) إلا التغير ... الشيء المؤكد أنه غير مؤكد .

عندما عجز الإنسان البدائى عن العثور على ما أراد من انعام المرئى أمامه انتقل بعقله إلى العالم الخفى الذى يتعدى نطاق الزمان والمكان : عالم الكهنة وطقوسهم ، عالم ما بعد الطبيعة . بحث الإنسان وظن أنه وجد المطلق النهائى واللامتغير من المؤكدات التى لم يستطع العالم المرئى الحسى أن يمد به . ورأى بعض الفلاسفة أن العالم الذى نعيش فيه هو مظهر وصور ، هو تغير ، عالم غير حقيقى . وجد الإنسان بتخيله ملكوت المطلق مهدتاً روحياً ومنجاة من الخزات الشديدة التى دفعته إلى أعماق دائمة التغير حيث ينبت شيطان الخوف رعباً فى النفوس القلقة الحائرة . وقد حاول الإنسان البدائى - كما حاول غيره فيما بعد - أن ينزل هذا المطلق إلى العالم الواقعى ، ولكنه فشل . واكتفى الإنسان بأن يحلم بالخير المطلق والعدل المطلق مثلاً ... ، بل إن محاولة موسولنى الفاشستية كانت تدعو إلى هذا المطلق وأحلامه الوردية للإيطاليين ...

لقد وجد الإنسان الأول ومن بعده أقوام بدائيون فى طرائق حياتهم وثقافتهم بعض المؤكدات التى رغبوها . وسادت عادات وتقاليد ارتضاها الجميع . غير أن أفراداً قلة حادوا عنها فرفضهم العقل الاجتماعى ، وعاقبتهم



الجماعة . على أن بعض المارقين الخارجين على ما اعتادته الجماعة لم يكونوا دعاة الشر ، ولكنهم كانوا عباقرة فوق مستوى المجموعة وأفكارهم سابقة على زمانهم ... وقد عوقب بعضهم بأقصى ما يمكن أن يتصوره عقلنا من صنوف العذاب قبل أن يعدم ، وأقصى البعض الآخر أو كم فيه فلا يتكلم أو كبلت يده فلا يكتب . ويطوى التاريخ بعض صفحاته مع تعاقب الفصول والسنوات ويظهر هذا المارق الذي نكل به ، بطلا يستحق كل تقدير وإعجاب .

لم تكن - ولن تكون - طرائق الجماعة صواباً دائماً ولا خيراً دائماً .

ولولا بعض هؤلاء الخارجين على قوانين الجماعة وجمودها ومطالبهم بالتغير الذى يتعدى هذا اللون من التغير البطيء جداً ، لولا هؤلاء لكنا نحن اليوم ما زلنا نعيش فى مجتمع عاش منذ مئات السنين .

ولسنا هنا فى مجال الحكم أى الميعشتين أفضل .

ثم هناك أيضاً المصائب التى حلت بأقوام ؛ كالبراكين والزلازل والفيضانات المهلكة والأوبئة القاتلة ، وهذه كلها ، وغيرها ، دفعت شيطان الحاجة إلى العمل السريع بحيث انثنت تحت أقدامه حواجز التغير التقليدية وانفتحت له أبواب التعديل وإبادة التشكيل . وحصل تقدم .

كما أن تبادل التجارة بين القبائل وبين المدن حمل معه نسيمات التغير والتقدم فمع البضائع انتقلت أفكار وعادات وإذا كان القياس مع الفارق فانظر ما يحدث اليوم فى انتقال موضوعات أزياء الإناث ( صغيرات وكبيرات وبينهن متوسطات السن ) وكيف تنتشر بسرعة صاروخية . ليست المسألة مجرد تقصير الثوب ( أو الجونلة ) ولكن المعنى الذى تشتمل عليه .. ، وهن يستخدمن كلمة الحرية فى هذا المجال . ونحن سكان النصف الثانى من القرن العشرين قد عرفنا أشكالاً معينة لنظارات الشمس التى تفضلها الحسنات وغير الحسنات على عيونهن الجذابة أحياناً وغير الجذابة أحياناً أخرى . وتعال معى اليوم لمعينة هذه النظارات - وقد تفضل المعينة على الآدميات أو عند آدمى يبيع هذه النظارات التى استدارت واستطالت وانبعجت وانثنت والتوت

وكبرت وتلونت ، حتى أن بعضها غطى نصف الوجه بلون بنفسجي على بشرة خمرية ورأس كستنائي ؛ وشمال فستان أخضر ينتهي بساقين أكثر خمرية وأغمق من الوجه تنهيان بشيء ينتعل به القدم ، وتخرج منه خيوط تصل في تشابكها الأنيق إلى الركبة ، وما أشبه هذا ( الحذاء ) بالأخطبوط وهو يلف الساق في إحكام ما بعده من أحكام .

### ثقافة ما قبل التاريخ :

بعد هذا العرض الذي تناول لمحات عن الإنسان وثقافته وتغيرها وطرق حياة الجماعة نمضي صفحات في رحاب الإنسان منذ حوالي أربعة أو خمسة آلاف سنة من اليوم . وقد ظهرت الثقافة البشرية عندما أصبح الإنسان قادراً على نقل ما تعلمه إلى الأجيال التي تخلفه ، ويذكر أنه حوالي ٧٥ ألف سنة إلى ٢٠ ألف سنة مضت ، خطت الثقافة البشرية خطوات سريعة ، فظهر تحسين ملموس في الأدوات الحجرية في حدتها وشكلها ، كما ظهرت أدوات مصنوعة من العظام ، واستخدم الإنسان النار . وشكلت جلود الحيوانات وخاطها الإنسان ، وصنعت أواني استخدمت ليوضع فيها الغذاء . كما اتخذ الإنسان الكهوف والأكواخ سكناً له . ورسم خطوطاً وصوراً ساذجة ، ونحت الأحجار . ويلوح أن محاولات جماعية تعاونت وبذلت في البحث عن الطعام والحماية من الأعداء ، وأن هذه المحاولات انسمت بالجدية والنظام ، كما أن احتفالات أقيمت لدفن الموتى ولأغراض السحر ولجذب رضا القوى التي ظنوا أنها تحكم الحياة بعد الموت (١) .

ثم نمت وتطورت الثقافة البشرية بسرعة فاقت السرعات السابقة ، وكان ذلك منذ ١٠ آلاف إلى ٨ آلاف سنة مضت . فقد تحسنت الأدوات الحجرية والعظامية ، وخططت وبنيت مساكن أكثر تعقيداً عما عرفه الإنسان سابقاً . واستأنس الإنسان حيوانات وزرع محاصيل تمونه بالزاد المستمر ، ونخاط

---

1- R. Freeman Butts : A Cultural History of Western Education. pp 2-4.

ملابس ، وعرف الغزل والنسيج ، وبني قوارب ومراكب صغيرة استخدمها في الرحلات والتجارة ، كما أن إنسان هذه الفترة من التاريخ استطاع أن ينظم حياة الجماعة في المجتمع والتي كانت خليتها الأولى الأسرة ... وتفنن ونوع في المراسيم والاحتفالات والطقوس ، كما تعددت معتقداته الدينية ، وعبر عن أحاسيسه في أشكال فنية أكثر تقدماً وتنوعاً . ولا تسعفنا المعلومات بالمسادة اللازمة لمعرفة أفكار إنسان ما قبل التاريخ ومعتقداته ومؤسساته ولغته وقيمه ، ولكن يلوح أنه استخدم الحركات والعلامات والإشارات والرموز التي أصبحت فيما بعد كلمات للتعبير عن أفكاره ونقلها للغير . ثم استطاع بعد ذلك أن يكتب الكلمات ويكون لغة مكتوبة . وعندما بدأت اللغة المكتوبة بدأ التاريخ . وأفسحت ثقافة ما قبل التاريخ الطريق للثقافات التاريخية . وفضل عظيم يعود للملايين من البشر الذين نقلوا أفكارهم بالكتابة إلى الأجيال اللاحقة ويدون هذه العمليات ما استطاع إنسان اليوم أن يصل إلى ما وصل إليه .

### ثقافات ما قبل التاريخ ( قبل عام ٤٠٠٠ سنة م ) :

يلوح أن الإنسان قبل عام ٦٠٠٠ ق . م اعتاد الحياة في انعزالية ، انزول الإنسان كفرد ، وانعزلت الأسر ، ثم بدأ التقارب تدريجياً بين الأفراد وبين الأسر مستشعرين مزايا العمل المشترك والأمن المتزايد، ويلوح أن هذا التقارب أصبح حقيقة ذا فاعلية منذ ٤٠٠٠ ق.م ويلوح أيضاً أن ذلك التقارب كون أول أنواع المؤسسات الاجتماعية . ونشأت حينئذ أنظمة الحياة الفولكلورية التي اختلفت من قبيلة لأخرى ، والتي نظمت وحددت في نفس الوقت سلوك أعضاء القبيلة . كانت هذه الأنظمة الشعبية الفولكلورية متأثرة بظروف كل قبيلة . ولذلك تنوعت وأخذت أنماطاً وأشكالا عديدة ، ولكنها ظلت ثابتة في إطار كل قبيلة لمدة زمنية طويلة ، وقلما هبت عليها رياح التغيير . وقد حدثت لها تغيرات ، ولكن بعد أن احتكت قبيلة ما بقبائل أخرى وأخذت كل من الأخرى ، أو عندما حتمت ظروف الحياة وما طرأ عليها من تغيير حين معن في بطنه ولكنه مستمر ، أن تعدل القبيلة من طرائق حياتها . وكان هذا



أمراً جد عسير ، فقد سعى كل جيل في قبيلة ما أن يتقل إلى غيره من الأجيال  
نظم وطرائق حياته دون مساس ولو طفيفاً .

إن نظرة عصرية - واستخداماً لمصطلحات حديثة - لما كانت عليه حياة  
هؤلاء الأقوام قبل أربعة آلاف سنة من الميلاد ، تبين أن ما وضعوه من  
( قوانين ) حددت الحقوق والواجبات وعلاقات الأبناء بالآباء وبالغير ،  
وعلاقة القبائل بعضها ببعض ، وما يسمح بأكله ، واقتسام الغنائم في الصيد أو  
الحرب والاحتفالات الدينية والاجتماعية ... إلخ ، كلها يمكن أن تصنف  
تحت : العائلة ونظم الزواج - المؤسسات السياسية - المؤسسات الاقتصادية  
والمؤسسات الدينية . على أننا يجب أن ننظر إلى كل هذه ( المؤسسات ) على  
أنها تكون في تكاملها ( نظام ) المجتمع ، وكذلك كانت التريية ، فلم تكن  
مؤسسة مستقلة بل جزءاً متكاملًا لحفظ ثقافة القبيلة .

### ودخل الإنسان التاريخ :

( بعد ٤٠٠٠ ق . م . ) وكان دخوله - كما يبدو لنا اليوم - بعد أن تقدم  
في سلم الحضارة بازدياد حياته تعقيداً ، مما اضطره إلى طلب المزيد من الحماية  
والعمل المشترك . بل إن التنظيمات الاجتماعية أصبحت ضرورة لاغنى عنها  
عندما استقر الإنسان في وادي النيل بمصر . وفي بلاد ما بين النهرين - دجلة  
والفرات . وتقدمت ثقافة الإنسان في خطوات عملاقة في هذين المستقرين  
بفضل المياه التي حملتها الأنهار واهبة الخضرة ومطفئة الظما ورافعة عن كاهل  
الإنسان مهمة البحث عن الغذاء . وباطمئنان الإنسان إلى توافر غذائه أتيحت  
لذكائه طاقة وحرية لم يلبث أن أظهرها فيما خلفه لنا من آثار ميسراً لنفسه حياة  
أكثر رغداً ورفاهية ، بل ومتطلعا عبر أرضه لمزيد من الطمأنينة أو لمزيد  
من الخير .

عرف الإنسان المستقر في وديان الأنهار تنظيمات اجتماعية على رأسها زعيم  
أو قائد صار ملكاً وحوله كهنة ، بعد أن ( خلق ) ذلك الإنسان آلهة يعبدها  
ويطيعها ويسترضيها . وبفضل هذه الرعاية صار حفر القنوات لتيسير الزراعة ،

ووضع القوانين لتحديد العلاقات ، وانبثقت مؤسسات دينية واقتصادية وسياسية لها تشريعاتها ... وكلها هدفت إلى تنظيم العمل التبادلي بين الناس لخيرهم واستمرارهم . وكما ألمحت ، فإن إنسان ذلك العصر عندما استقر تطلع عبر أرضه . وما جاء الألف الثالث قبل الميلاد إلا كان هذا الإنسان قد كون إمبراطورية بحد السيف ناشراً ثقافة وديانة الغازى ، بل ربما متقبلاً لمحات من ثقافة المهزوم .. وتحت راية واحدة وزعامة واحدة ، دانت عشرات الملايين من البشر .. وبدأ التاريخ يلهث من وطأة قيام الإمبراطوريات ثم سقوطها ... وتوحدت في أوقات كثيرة السلطة السياسية ممثلة في الزعامة مع السلطة الدينية متمثلة في كبار الكهنة . وصارت للملك - الكاهن سلطة مطلقة مدعومة بالقدسية ، كما صارت طبقة النبلاء والأشراف وكبار رجال الكهنوت لها كل الامتيازات . بل قبل الخلق أن تكون هناك طبقات وامتيازات طبقية دون شعور بغصة أو احتجاج .

واستتبع تعقد الحضارة والانتساع الأفقى والرأسى لمقومات الثقافة الذى عززته الاتصالات التجارية وتبادل المنافع والتجوال بين البلدان ، استتبع كل هذا ازدياد مهارة الفنانين والصناع ، فخرجت من بين أيديهم روائع فنية وأدوات وآلات تشهد ما حققه الإنسان من تقدم في كافة المناشط العلمية والأدبية والفنية . واستمر العقل البشرى يفكر في يومه وأمسه وغده ، وفي المشكلات التى تصادفه والتى ستصادفه ، في الحياة وما يحدث بعد الموت ....

ومع ازدياد هذه المشاكل وغزارة ما قدمه عقل الإنسان كان لابد من وجود نظام معين فعال ( لتدريب ) الناس على مجابهة هذه المشاكل كل المتزايدة وإيقافهم على ( أسرار ) المدنية التى يعيشونها . وكان هذا هو الحال في المجتمعات التى خطت خطوات جريئة سريعة على سلم التطور مثل المجتمع المصرى الذى حمته الصحراء الشرقية والصحراء الغربية وتركته رياح العدوان الأجنبي في هدوء عدة قرون كان يبني خلالها حضارة أذهلت العالم . وفي نفس الوقت تقريباً كانت هناك حضارة البابليين والآشوريين ، والفرس الذين كونوا

إمبراطورية شملت الأرض غرب الهند فيما كان معروفاً للعالم وقتذاك . وقد عرفت هذه الحضارة الكتابة وتركت لنا آثاراً تشهد على تقدمها ، بل إننا نقرأ ما خلقوه سواء على أوراق البردى أو على جدران المعابد أو على الأحجار . إلخ ما أراد هؤلاء القوم أن يعرفه الغير عنهم .

وفي نفس الوقت كانت هناك ثقافات تسير في تقدمها بسرعات أبطأ ، فلم تعرف المدن الكبيرة ، بل ظلت تحت النظام القبلي آلاف السنوات . وحمل هذا التقدم البطيء تعقداً بطيئاً - ولكنه مستمر - مما أضفى على المعرفة البشرية - عندهم - طيفاً من الغزارة . على أن هذه الغزارة المتواضعة كانت عزيزة المنال إلا على نفر قليل من كبار السن الذين شهد لهم بالكفاية والقدرة والحكمة فهم حاملو نور المعرفة . ومن المحتمل أن شخصاً أو أكثر من هؤلاء (المختارين) كبار السن اتخذ لنفسه صفة التعليم ، فهو ينقل إلى الصغار أو الوافدين الغرباء إلى أرض القبيلة - أو القرية أو المدينة الصغيرة - ما يهمهم معرفته حتى يكون سلوكهم لائقاً ومقبولاً من أفراد القبيلة المتمسكة بتقاليدهم وعاداتهم (وقوانينهم) . ومن المحتمل أيضاً أن أفراداً من القبيلة مارسوا أعمالاً متصلة بشفاء الناس من آلام أو أوجاع ، وبعضهم كان ينبيء عما سيحدث في المستقبل وهم العرافون والمتنبئون ولهم مكانة كما كانت للمداوين حملة عقاقير الشفاء ، وكانت هؤلاء وأولئك مكانة مرموقة ولذلك فقد جلسوا ليعلموا . ويشك قليل في أن المقبلين على حياة الكهنوت بما فيها من الطقوس العديدة والأسرار الغريبة كانوا يجلسون لحضور تدريب خاص يؤهلهم للبدء في مباشرة مهامهم المقدسة . ولاحت أول خيوط تعليم نظامي في أماكن معدة لهذا الغرض .

### نشأة المدارس والتعليم النظامي

لم تكن الحاجة تدعو في القبائل ( البدائية ) إلا إلى ما يلقنه الآباء والأمهات إلى صغارهم ، وما يلاحظه الصغار من أعمال وسلوك الكبار : ولم ينتظر من الصغار إلا تعلم ما يؤهلهم ليكونوا أعضاء مقبولين في مجتمع القبيلة ، والظاهر أن المدارس بشكلها النظامي ظهرت في وقت من التطور الثقافي تحتم فيه نقل



التراث المكتوب إلى أجيال التالية ، في وقت كان فيه تعلم البعض الكتابة ،  
أمراً لا مناص منه (١). وقد لا يساورنا شك في أن هذه المدارس خضعت  
لسيطرة السلطات الكهنوتية ، فالكتابة وقتئذ كانت سرّاً لا يجب أن يتداوله  
إلا صفوة من الخاصة وكانوا من رجال الدين وبعض الأفراد الذين تحتم عليهم  
— بحكم مناصبهم — تعلم الكتابة . ولعل الدليل على صدق هذا الاحتمال أن  
المدارس النظامية في مصر نشأت أساساً في كنف المعابد حيث تعلم الكتبة  
المشولون عن أرشيف القصر الكتابة .

ويلوح أن هذه المدارس النظامية انتشرت في ثقافات أخرى لتحقيق  
أهدافاً معينة محددة ، وأنها كانت قاصرة على فئات خاصة ، والمعتقد أن العامة  
لم يدرك بخلدهم في هذا الوقت المبكر من تاريخ الإنسان المكتوب أن يتعلموا  
ويطرقوا أبواب المدارس ، بل ما كانت هناك حاجة إلى المدارس إلا لقلة  
محدودة ، أما الغالبية العظمى فالحياة مدرستهم والخبرة معلمهم وحواسهم  
أدوات العلم . وما أروع تلك ( المناهج ) التي تعلموها فهي فعلاً من البيئة في  
محتواها وطرائقها ، وهي إلى البيئة تهدف ، وغرضها خدمة الفرد وخدمة  
المجتمع . وقد أقبل ( التلاميذ ) في مدرسة الحياة هذه على التعلم باهتمام وشوق  
لأن ما فعلوه كان محسوساً مفيداً محدداً وهادفاً . لقد صهرت الثقافة في بوتقتها  
سكان مصر والشرق الأوسط ، وفي هذه البوتقة تعلم الأفراد اللغة وطرائق  
حياة الجماعة والطقوس الدينية والحرفة التي امتهنوها ... وقد تقبلوا كل شيء  
دون تأفف أو اعتراض ، فإن بصمة الثقافة على العقول كانت أقوى من أن  
تذروها أشد الرياح وأعنفها ، اللهم إلا في حالات نادرة ظهر أفراد حاولوا  
محو هذه البصمة أو تلك وفشلوا غالباً في أوقاتهم ، ولكنهم مع ذلك نشوا  
نسمة تغيير قويت فيما بعد لتصبح ريحاً صرصراً عاتية ... وصار تغيير .

---

(١) مر اختراع الكتابة في مراحل عدة ابتداء من تلك المخطوط الساذجة التي عبر بها  
أهل جل القديم من العالم رسماً على حائط كهف إلى اختراع الحروف الهجائية .

## الفصل الرابع

### الصين

#### مدخل عام نشأة الدولة في العصور القديمة

عندما عاش الإنسان صياداً وراعياً متنقلاً احتاج إلى تنظيم معين لحماية نفسه وأسرته وممتلكاته . وكان من اليسير أن يتحول الراعي فوق دابته إلى محارب ، وتحتّم النساء والأطفال خلف صفور أو ما يصد عنها سهام وهجمات المهاجمين ثم تغيرت تكتيكات الحماية عندما تحول الإنسان إلى الزراعة والاستقرار ، وأصبح له سكن ومخزن يخزن فيه غذاءه ، وقد تغير الإنسان السهول المنبسطة لليسر في زراعتها . ولكن السهول المنبسطة كانت دائماً سهلة أمام المهاجمين ، وتجمع السكان المزارعون واتفقوا على تكتيك جماعي للحماية من الأخطار ، أقاموا نقطاً للحراسة أو ما يشبه الحصون والقلاع ، واتخذوا نفراً منهم يتولى تنظيم هذه الحماية . حكومة ترعى مصالحهم (١) .

ويرى ول ديورانت (٢) أن الرجل من الناس لا يتحد مع زملائه مدفوعاً برغبته بقدر ما يتحد معهم بحكم العادة والتقليد والظروف القاهرة . فهو لا يحب المجتمع بقدر ما يخشى العزلة ، ولذلك تراه يتحد مع غيره من الناس ؛ لأن اعتزاله يعرضه للخطر ، ولأن ثمة أشياء كثيرة يمكن أن تجود أداؤها بالتعاون أكثر مما تجود بالأنفراد ... ولو جرت الأمور على ما يشتهي الإنسان المتوسط لكان الأرجح ألا تقوم للدولة قائمة .. ويتجرق شوقاً للحكومة لا تحكم من أموره إلا أقلها .

ويؤكد كلام ديورانت أن مجتمعات بسيطة اليوم لا تعرف الحكومات ، بل تعيش عادة في أسر أو منازل منعزل بعضها عن بعض ، كما هو الحال في أقزام أفريقيا وأهل استراليا القطريين .

(١) Lipson, Leslie : The Great Issues of Politics, p. 44.

(٢) ول ديورانت (ترجمة زكي نجيب محمود) قصة الحضارة - الجزء الأول ،

وقد عاش الإنسان في فجر نظامه الاجتماعي الدائم في قبيلة ، وهي تتألف من مجموعة من الأسر ترتبط بأواصر القربى ، وتقطن قطعة أرض على نظام الشيوخ ولها طوطم مشترك ، كما أن لها حكومة تنظم أمورها . ثم اتحدت مجموعة من القبائل وكوتت عشيرة لها رئيس ، أو غالباً مجلس من الرؤساء ، هم في حقيقة الأمر شيوخ القبائل أو زعمائها . ولم تكن لفرد واحد السلطة الكاملة إلا في أوقات الشدائد ، وكانت كثيرة . فالحرب لا تهدأ . والحروب هي التي تخلق الرئيس وتخلق الملك وتخلق الدولة (١) . وعرف عن بعض القبائل أنها لم تكن تعرف من الحكومة إلا ما لرأس الأسرة على أسرته من سلطان ، فإن نشب القتال كانوا يختارون أشجع مقاتليهم فيولونه القيادة ويطيعونه طاعة عمياء ، حتى إذا وضعت الحرب أوزارها نزعوه وأعادوه إلى عمله السابق . أما في فترات السلم فأكثر الناس سلطة هم الكهنة أو ريس السحرة .

ويكاد يجمع نفر كبير من المفكرين ، في سياق حديثهم عن نشأة الدولة إلى أن الحرب والغزو هما أساساها ... « تبدأ الدولة - باعتبارها مختلفة عن النظام القبلي - بأن يغزو جنس من الناس جنساً آخر » . ويقول أوبنهايم : « إنك ترى أينما وجهت البصر قبيلة مقاتلة تعتدى على حدود قبيلة أخرى أقل منها استعداداً للقتال ، ثم تستقر في أرضها مكونة جماعة الأشراف فيها ، ومؤسسة لها الدولة » . ويقول آخر : « العنف هو الأداة التي خلقت الدولة » . ويؤكد مفكر آخر أن الدولة نتيجة الغزو ، هي قيام الظافرين طبقة حاكمة على المهزومين .

وغالباً ما يقع الغزو على جماعة زراعية مستقرة تميل إلى السلام وتجنح إليه ثم تهاجمها قبيلة من الرعاة والصيادين ممن ألقوا المخاطر وأخذوا على الكر والفِر ، وينظرون بعين الحسد إلى ما يتمتع به الزراع المسلمون من خير وفير ، ويسيطر الغزاة ، ثم يبدأون في الاستقرار الفعلي والاندماج الحقيقي مع

(١) نفس المرجع ص ٤٢ - ٤٣ .

(٢) نفس المرجع ص ٤٤ .



المهزومين ، وتربط العوامل الاقتصادية من تجارة وتبادل المنافع بين هؤلاء وأولئك من غازين ومهزومين . وتنشأ بذلك علاقات لا تقوم على القرابة بل تعتمد على ما بين الناس من اتصال ، وتنظم هذه العلاقة . وعندما حلت القرية محل القبيلة أو العشيرة ، وأقامت حكومة لها صفة الاستقرار ، استلزم الأمر تدخل قوة خارجية تنظم ما بين القرى من علاقات وتنسجها جزءاً من شبكة اقتصادية أوسع . والدولة هي التي سدت هذه الحاجة . وأمنت الدولة سلاماً في الداخل ثم بدأت تستعد لتوسيع رقعتها بحرب في الخارج .

من أسرة صغيرة إلى مجموعة أسر و قبيلة تصطاد وترعى ثم تزرع ، إلى عشيرة جمعت بين قبائل وسادت حياة ديموقراطية بين أفرادها ... ثم غزو .. ثم دولة ... ثم دول .

من الصين القديمة :

لا نعرف بالتحديد من أين جاء الصينيون أو إلى أي جنس ينسبون ، ولا متى بدأت حضارتهم في الزمن القديم ؟ وإنك إذ تتطلع إلى تاريخ مسلسل الحضارة الصينية سوف تجد أن الفترة من ٢٨٥٢ إلى ٢٢٠٥ قبل الميلاد قد حكم الصين فيها « حكام أسطوريون » . ويرى بعض المؤرخين أنه كان يعمر بلاد منغوليا منذ عشرين ألف سنة قبل الميلاد أقوام من البشر تشبه أدواتهم الأدوات الأزيلية التي استخدمتها أوروبا في العصر الحجري الوسيط . ويرون أن نسل هؤلاء الأقوام قد جابوا منتشرين في سيبيريا والصين .

وقد كتب مؤرخون صينيون عن تاريخ الصين ، ولكن غالبية المؤرخين الغربيين لا يثقون في أقوالهم . ويتحدث الصينيون عن تاريخ الصين منذ ٣.٠٠٠ ق.م. وبعضهم يصف خلق العالم كأنما أوثر علماً كشف النقاب عن المجهول ، ويقولون « إن » « بان كوز » هو أول الخلائق ، وقيل إنه شكل الأرض عام ٢,٢٢٩,٠٠٠ قبل الميلاد .. وشكل الأرض في مدة زمنية بلغت ١٨,٠٠٠ سنة وقد بذل من نفسه كل البذل في عمله حتى إن أنفاسه تجمعت أثناء تشكيله الأرض فخرجت رياحاً وسحباً . وأضحى صوته رعداً وإنسابت

عزوقه مجارى وأنهاراً وبسط لحمه فصار أرضاً ، وتبعثر شعره فكان نباتاً وشجراً ، وتناثرت عظامه فسكنت جوف لحمه معادن ، وتساقط عرقه فكان أمطاراً . وأما ما كان يهيم على جسمه من حشرات فقد أصبحت البشر !! وقد تولى هذه الحشرات بالتربية والتحدين الملوك الأولون فى الأساطير الصينية ، وقد حكم كل منهم ١٨٠٠٠ سنة .. وجاء بعد هؤلاء الملوك الإمبراطور فوشى فى عام ٢٨٥٢ ق.م. وكانت له زوجة ذات عقل راجح وعلم كبير . عرفت باسم سيدة ساي لنج وبمعاونتها استطاع أن يعلم الناس الزواج ( حتى يعرف الإبن أباه ) . وتأنيس الحيوان ، والصيد ، والموسيقى . وتربية دودة القز . وقبل أن يموت فوشى أوصى أن يخلفه سن - نونج . وقد أدخل هذا الإمبراطور الزراعة فى الصين . وابتكر المخرات الخشبي وأقام الأسواق ، وأوجد التجارة ، وأنشأ علم الطب . ثم خلفه هوانج - دى الذى لم يطل حكمه أكثر من مائة عام . وقد جاء إلى الصين بالمغناطيس . والعجلات ، واستخدم المؤرخين الرسميين . وأقام مرصداً وبني مساكن ومباني من الآجر (١).

وكان على رأس دولة الصين إمبراطور ، مهما اختلف اسمه فهو ( ابن السماء » بحكم نيابته عن الخالق ، ويستمد سلطانه مما يتصف به من الفضيلة والصلاح . ويليه فى السلطان أمراء أو أعيان . بعضهم يحكم مولدهم . وبعضهم يحكم تربيته وتدريبهم وهم يصرفون أعمال الدولة . ثم يأتى الشعب وواجبه فلاحه الأرض ويعيش فى أسر أبوية ويتمتع بالحقوق المدنية ، ولكنه لا رأى له فى تصريف الشؤون العامة .

واشتهر الصينيون بالجلد والعمل الطويل المستمر الشاق ، ويتحدث كتاب الغرب عن الآلام التى كان يعانها الصينى منذ بداية يومه إلى أن ينتهى من عمله بعد ساعات طوال فى صناعة النحاس والصفير والحفر على الخشب ومزارع الأرز وتنظيف القطن . ولم يقتصر العمل على الرجال ، بل شاركت النساء

الرجال بعض أعمالهم ، فعملن في صناعات الحرير والقطن إلى جانب العمل المنزلى .

وقد ساد الزواج من امرأة واحدة وإن وجد تعدد الزوجات ولكنه لم يكن منتشرًا ، وعرف أفراد الطبقات العليا نظام المحظيات ، أما الطلاق فلم يكن شائعًا ، ويمكن للزوج أن يطلق ولكن بشروط معينة وتحت ظروف خاصة . وكانت حكمة الحياة الأسرية تلخص في أن النساء لا يتكلمن عما يدور خارج البيت ولا يتدخل الرجال فيما يدور داخل البيت .<sup>٢١</sup>

وقد سادت الصين ديانات : الكنفوشية والبوذية والتاوية . ولأهمية تعاليم كنفوشوس ، سوف أفرد له بعض الصفحات .

يقال إن كنفوشوس ولد عام ٥٥١ ق.م من أسرة من نسل الإمبراطور العظيم هوانج - دى . وتزوج فى التاسعة عشرة ، وطلق فى الثالثة والعشرين ، ثم لم يتزوج ، واشتغل بالتعليم فى سن الثانية والعشرين متخذاً داره مدرسة ، ويدفع تلاميذه ما يستطيعون دفعه نظير تعلمهم التاريخ والشعر وآداب اللياقة والفلسفة . وكان يؤمن أن صنفين اثنين من الناس هما وحدهما اللذان لا يستطيعان أن يفيدا من تعاليمه وهما أحكم الحكماء وأغنى الأغنياء . وكان لكنفوشوس فى أول الأمر عدد قليل ممن تتلمذوا على يديه ، حتى إذا ذاع صيته أقبل عليه الكثيرون ممن أرادوا أن ينهلوا من حكمته ، حتى قيل إنه تخرج على يديه ثلاثة آلاف ممن تولوا مناصب عليا فى أجزاء متفرقة من العالم .

وعرف عن كنفوشوس شكله البشع وخلقه الكثيرة مع عقل راجح وحكمة عالية ، ويقول تلاميذه إنه كان مبرأ من أربعة عيوب : فكان لا يجادل وفى عقله حكم سابق مقرر ، ولا يتحكم فى الناس ويفرض عليهم عقائده ، ولم يكن عنيداً ولا أنانياً . ومن أنواله : « لست أبالى مطلقاً إذا لم أشغل منصباً كبيراً ، وإنما الذى أعنى به أن أجعل نفسى خليقاً بذلك المنصب الكبير . وليس يهمنى قط أن الناس لا يعرفونى ، ولكنى أعمل على أن أكون خليقاً بأن يعرفنى الناس » .



ويرى مولر « ١ » أن الكنفوشية هي مفتاح التاريخ الصيني ، فانه رجل ، وليس نبياً مرسلًا ، استطاع أن يدمج مجتمعاً برمته بصورته ، فقد تخلى عن فكرة « مدينة الله » قائلاً : « إننا لا نعلم كيف تخدم الناس ، فكيف نعرف الطرق لخدمة الأرواح ؟ إننا لا نعرف الحياة ، فكيف نعرف عن الموت ؟ » ، وكان هدفه الأسمى إقامة المدينة الأرضية المنسجمة . ورأى أن الطريق إلى مدينة منسجمة على الأرض هو التعاطف والإحساس بالغير ، وليست هذه الصفة منزلة من قوة عليا ولكنها - في رأيه - عنصر أساسي في الطبيعة البشرية . ومات كنفوشيوس في الثانية والسبعين من عمره ، وكأنه كان يعلم بانتهاء أجله ، فقد تغنى صباح يوم قائلاً :

سيدك الجبل الشاهق دكاً ،  
وتتحطم الكتلة القوية ،  
ويذبل الرجل الحكيم كما يذبل النبات

ثم أوى إلى فراشه ، ومات بعد سبعة أيام ، وبكاه تلاميذه وهم يودعون في قبره ، أقاموا حول القبر ثلاث سنوات يذرفون الدمع على أستاذهم . وقد خلف كنفوشيوس وراءه خمسة مجلدات عرفت في الصين باسم « الجنبات الخمسة » أو « كتب القانون الخمسة » ، وهي : سجل المراسيم ، إذ اعتقد أن آداب اللياقة من الأسس الدقيقة لتكوين الأخلاق ونضجها ، وكتاب التغيرات ، وتحدث فيه عن علم ما وراء الطبيعة ، وكتاب الأناشيد ، وفيه شرح كنه الحياة البشرية ومبادئ الأخلاق القويمة ، وكتاب حوليات الربيع والخريف ، وفيه الأحداث التي وقعت في موطنه الأصلي ، ثم كتاب التاريخ وجمع فيه أشرف وأنبأ ما وجدته في حكم الملوك الأولين من أعمال تستحق التنويه والإشادة ، ثم أضاف مريدوه أربعة كتب جمعوها من آرائه الفلسفية .

ولعل خير ما يعبر عن المنهج الفلسفي الكنفوشي بما اعتقد فيه كنفوشيوس كل الاعتقاد ، فهو آمن بأهمية الأخلاق ، وهي مطلبه الأول ، وكان يرى ألا صلاح للفساد السائد في مجتمعه إلا على أساس الأخلاق التي فسدت من ضعف الإيمان القديم وانتشار الشك السفسطائي في ماهية الصواب والخطأ ،

وكان يرى ضرورة البحث الجدى عن معرفة أتم وأكمل من المعرفة السابقة .  
وعلى إعادة تنظيم حياة الأسرة تنظيمًا مبنياً على أسس خلقية سليمة . فيقول « ١ » :  
« إن العالم في حرب ، لأن الدول التى يتألف منها فاسدة الحكم ، والسبب فى  
فساد حكمها أن الشرائع الوضعية مهما كثرت لا تستطيع أن تحل محل النظام  
الاجتماعى الطبيعى الذى تقيمه الأسرة . والأسرة مختلة عاجزة عن تهيئة هذا  
المقام الاجتماعى الطبيعى ، لأن الناس ينسون أنهم يستطيعون تنظيم أسرهم من  
غير أن يقوموا أنفسهم ، وهم يعجزون عن أن يقوموا أنفسهم لأنهم لم يطهروا  
قلوبهم ، أى إنهم لم يطهروا نفوسهم من الشهوات الفاسدة الدنيئة ؛ وقلوبهم  
غير طاهرة لأنهم غير مخلصين فى تفكيرهم ، لا يقدرّون الحقائق قدرها  
ويخفون طبائعهم بدل أن يكشفوا عنها ؛ وهم لا يخلصون فى تفكيرهم لأن  
أهواءهم تشوه الحقائق وتحدد لهم النتائج بدل أن يعملوا على توسيع دائرة  
معارفهم إلى أقصى حد مستطاع يبحث طبائع الأشياء بحثاً منزهاً عن الأهواء ،  
فليسع الناس إلى المعارف المتزهة عن الهوى يخلصوا فى تفكيرهم ، وليخلصوا  
فى تفكيرهم تتطهر قلوبهم من الشهوات الفاسدة ؛ ولتطهر قلوبهم على هذه  
الصورة تصلح نفوسهم ، ولتصلح نفوسهم تصلح من نفسها أحوال أسرهم ،  
وليس الذى تصلح به هذه الأسر هو المواعظ التى نحث على الفضيلة أو  
العقاب الشديد الرادع ، بل الذى يصلحها هو ما للقدوة الحسنة من قوة  
صامتة ؛ ولتنظم شئون الأسرة عن طريق المعرفة والإخلاص والقدوة الصالحة  
يتبهاً للبلاد من تلقاء نفسه نظام اجتماعى يتيسر معه قيام حكم صالح . ولتحافظ  
الدولة على الهدوء فى أرضها والعدالة فى جميع أرجائها يسعد السلام العالم بأجمعه  
ويسعد جميع من فيه .. »

هذا ، وقد وجدت إلى جانب الكنفوشية الديانتان التاوية والبوذية .  
ولا يتطرق إلى الذهن أن تنافساً قام بين التاوية والبوذية والكنفوشية ، فإن  
إحداها كانت تكمل الآخر . وقد يعتنق الصينى الكنفوشية والتاوية معاً ..

---

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد إدريس) : قصة الحضارة - الجزء الرابع ص ٥٥ - ٥٦ .

على أن ( الديانات ) الثلاث نظرت بعين الاعتبار إلى حياة الإنسان الدنيوية ، و يروى أن لاو - تسي مؤسس الطاوية علم مريديه أن « التاو » أو « الطريق الحق » مرتبط ارتباطاً وثيقاً جداً مع العالم ، وكان يهدف إلى الحياة السعيدة على الأرض بيسر ودون تعقيد .

وكان لاو - تسي يرمى إلى انسجام الجسم مع الروح ، الإنسان والطبيعة .. وسيل الإنسان إلى ذلك ترك الأمور تجري على هواها (١) .

وهكذا نجد الطاوية تتأرجح بين ديانات بدائية وبين السحر ، وقد احتقر الطاويون الأوائل متاع الدنيا . ولكن أحفادهم تنحوا عن التاو « الطريق الحق » إلى البحث عن أكسير الحياة وروحها .

أما البوذية فإن الاتجاهات الميتافيزيقية وفكرة الزهد فيها كانت غريبة عن الصينيين ، ومع ذلك جذبت إليها أتباعاً كثيرين . ولعل أكثر ما جذب الصينيين إليها دعواها عن الخلاص للنفوس . والبوذية تتكون من الأربع حقائق النبيلة وهي (٢) .

١ - الوجود شقاء .

٢ - يتسبب الشقاء عن الرغبات الأنانية .

٣ - يمكن تدمير الرغبات الأنانية .

٤ - يتم تدميرها باتباع طريق ذي ثمان شعب ، خطواته هي :

( أ ) الفهم السليم .

( ب ) الغرض الصحيح .

( ج ) القول الحق .

( د ) السلوك القويم .

( هـ ) المهنة المناسبة .

---

(١) Muller, H. : op. cit., p. 33.

(٢) Burtt, E.A. (Editor) : The Teachings of the Compassionate Buddha, p. 28.



( و ) المحاولة الجادة .

( ز ) اليقظة الواعية .

( ح ) التركيز الصادق .

وقد دخل صينيون كثيرون في ديانة البوذية أفواجاً بعد أن انتشرت هياكلها ومعابدها التي كانت ملاذاً للسلام وليست مراکز للنظام والصرامة : ولم تكن البوذية أكثر من ديانة دنيوية تدعو إلى حياة رعووم وادعة ، وعاشت جنباً إلى جنب مع الطاوية والكنفوشية ، بل إنك تجد الرجل الصيني يعتقد الديانات الثلاثة في وقت واحد ، ويقول في نفسه لعل رجال الدين على حق ولعل هناك جنة كما يقولون ، وخير ما يفعله الواحد أن يتقبل كل هذه الديانات ويستأجر كهنة من ديانات مختلفة يتلون الصلاة على قبره ، فعسى أن تقبل صلاة أحدهم . وأكثر ما يهتم به الصيني أن يعيش مرتاحاً سعيداً في دنياه ، فهو لا يطلب في صلاته نعيم الجنة ، بل يطلب الخير لنفسه في العالم الأرضي . ولا يعجب إذن إذا لم نسمع عن تعصب ديني أو حرب دينية في الصين ، وأنصار كل دين متسامحون جداً مع أهل كل دين آخر . ولعل تمسك الصيني بدنيويته عن آخرته عدم إقبال الكثيرين من الصينيين على الإسلام أو المسيحية ؛ فكلاهما يدعو للجنة ؛ وقد دعت البوذية إليها من قبلهما ، والصيني يريد نعيم الدنيا .

#### التربية الصينية :

كما ظهر من الصفحات السابقة لم يكن للصين ديانة رسمية ، وإن كان « أبناء السماء » قد حاربوا في وقت مبكر الديانة البوذية ، ثم عادوا ومكنوا بتسامحهم لكهنتها . وكما انفصل الدين عن الدولة فكذلك انفصلت التربية والتعليم عن الدين ، ولم تنفق الدولة على المدارس بل لم تكن هناك مدارس حكومية ، ولم يكن بالصين نظام تعليم حكومي . وقد انتشرت مدارس القرى وهي معاهد خاصة ساذجة لا تزيد قليلاً عن حجرة واحدة في كوخ صغير ، كان يدرس فيها معلم واحد يتناول أجره من آباء التلاميذ ، وكان أجراً ضئيلاً .

ولم يكن يلج هذه المدارس إلا أبناء القادرين ، أما الفقراء فلم تتح لهم فرص التعليم . وغالباً ما كانت تأخذ المدرسة مكانها في معبد من المعابد إذا لم تجد كوخاً مناسباً أو سقيفة أو ركناً يأوى التلاميذ . ولم تكن هناك مدارس للبنات ولا تعليم لغالبية التلاميذ بعد سن الخامسة عشرة . ولم يتعد الذين جاوزوا التعليم الابتدائي ( الأولى ) هذا أكثر من خمسة في المائة .

على أن الدراسة بهذه المدارس المتواضعة خضعت لنظام صارم ، فكان الأطفال يأتون مع مطلع الشمس ويدرسون إلى قرب المغيب . ولهم فترات راحة يتناولون فيها طعامهم ، وفي هذه المدارس كان التلاميذ يتعلمون القراءة والكتابة ومبادئ الحساب وشيئاً من كتابات كنفوشيوس وبعض الشعر . ووصفت اللغة التي استخدمت بالمدارس بأنها لغة ميتة لا تستخدم خارجها . ولهذا فإن العمل المدرسي لم يكن يعنى الكثير عند التلاميذ ، خاصة أن المعلم كان يلجأ إلى تحفيظهم على ظهر القلب وإلى استخدام العصا لتأكيد هذا الأسلوب من التعليم .

وقد حفظ الصغار الكثير من تعاليم المعلم كونج حتى تستقر في قلوبهم ، على أمل أن يصبحوا فلاسفة وسادة مهذبين ، خاصة أن الكنفوشية كانت عقيدة المعلمين . وكان على التلميذ أن يتم دراسته في مدة تراوح بين ثلاث وخمس سنوات في هذه المرحلة الأولى .

ويلي هذه المرحلة التعليم الثانوي ثم العالي ، وفيهما يتعلم الطلبة نفس الكتابات الفلسفية والدينية ولكن باستزادات وشروح . إلى جانب دراستهم التاريخ الصيني والقانون والمالية والشئون الحربية والزراعة . ويتمرن الطلاب على كتابة الشعر والمقالات على النمط الذي سار عليه أجدادهم . وفي الكليات ، وكانت كلها أهلية ، تحتم على الطلبة التبحر في الدراسات الكلاسيكية .

وكان غرض التربية عامة هو خدمة النظام القائم وإعداد الموظفين للدولة ، وهؤلاء كانوا يعينون على حسب نتائج الإمتحانات والشهادات التي يحصلون

عليها ، وقد أعجبت أفلاطون هذه الطريقة في التعيين في مناصب الدولة على أساس أنها لم تحل بين الشعب وتولى المناصب العامة ، وبواسطتها لم يصبح تولى المناصب امتيازاً تتوارثه فئة قليلة من أبناء الأمة . ولهذا كانت الدولة تعقد في أوقات معينة امتحانات عامة في كل مركز من المراكز يتقدم إليها من شاء من المذكور متى كانوا في سن معينة .

ومن هذه الامتحانات ما يؤهل من ينجح فيها لوظيفة من الوظائف الصغرى في المقاطعات أو يصبح عضواً في طبقة الأدباء . وهؤلاء من يحصلون على درجة شيودزاي . ويصبح من حق الناجح أن يتقدم لامتحان آخر أرقى وأصعب ، يعقد مرة كل ثلاث سنوات ، ومن ينجح فيه يعين في وظائف الحكومة « الصغرى » ، وهي أرقى من وظائف المقاطعات . ومن حق الطالب أن يتقدم للامتحان مرة أخرى وثالثة ورابعة ... إذا رسب .. وقد يموت في سن الثمانين ولم تنجح محاولاته ، فلا حد للسنة في هذا الامتحان .

وأما الناجحون فيحق لهم التقدم لامتحان نهائي في كلية ( هان لين يوان ) أي غابة الأقلام وهي أكاديمية إمبراطورية ، وكان يعقد في بكين ذاتها في أغرب قاعة امتحان ، تتكون من عشرة آلاف حجرة ، لكل طاب حجرة يأخذ فيها غذاءه وشرابه حيث يستمر الامتحان ثلاثة عشر يوماً (١) . ويعطى الطالب بعد دخوله الحجرة أسئلة الامتحان كأن يكتب قصيدة عن « صوت التجاديف والتلال الخضراء والماء » . ويبقى في حجرته رديئة التهوية متحملاً البرد والشتف ليكتب عن كنفوشيوس والأدب والأخلاق والفلسفة . وكان الناجحون يعينون في مناصب الدولة الكبرى ، ولم يزد عدد الناجحين عن واحد في المائة .



## الفصل الخامس

### الهند

كان الجنس السامي يسكن أودية أنهار الهند الخصيبة منذ أكثر من ٣٠٠٠ عام قبل الميلاد ، وكانت له ثقافة استطاع العلماء الكشف عنها وعن كنوزها التي قدمتها للبشرية جمعاء . ويتحدث المؤرخون عن غزوات آرية اتجهت من وادي الدانوب في أوروبا عبر البسفور إلى بلاد ما بين النهرين ، ثم فارس ، ثم إلى وادي البنجاب ، وكان ذلك في القرن الخامس عشر قبل الميلاد . ومما هو جدير بالذكر أن حضارة الغزاة وثقافتهم لم تسم إلى ثقافة وحضارة السكان الهنود . ويشير المؤرخون إلى كثرة آلهة الهنود حتى إنهم يطلقون عليها أرض الآلهة ، وإن لم تفق آلهتهم عدداً وتعقيداً آلهة قدماء المصريين .

وقد حمل الغزاة معهم كتاب « الفيدا » حيث فرضوا تعاليمه بما فيها من صور عقلية واجتماعية لا تتفق مع الهنود الأصليين . وكلمة الفيدا تعني العلم عن طريق الدين بكل ما هو مجهول ، والكتاب يحوى أوراداً وأناشيد وطقوساً للضحايا والقرايين إلى جانب احتوائه على التعاويذ السحرية . وفي الفيدا نجد آلهة كثيرين ، فمنهم قاتل التنين الجبار ، ومنهم الشمس بما تضيفه على الكون من دفء ونعيم وخصب ، ومنهم أيضاً جاما إله الموت . وأندرا كبير الآلهة ، وفايو الريح ، وديوس أى السماء أو الرب . ويصل عدد الآلهة حوالى ثلاثين إلهاً ، ويجد المؤرخون علاقة بين آلهة الفيدا وآلهة الإلياذة والأودسا ، فالآلهة تتفق جميعاً في البساطة والطفولة ، وسرعة الغضب وسهولة العودة إلى الرضى وفى الخلو من الحقد وسوء النية والأنانية والوحشية المتأصلة فى آلهة الأشوريين أو البابليين ، وهم يتفقون كذلك فى القرب من صف الإنسانية كاستعانتهم ببنى البشر فى الوصول إلى غاياتهم ثم مكافأتهم إياهم بحمايتهم لهم وعطفهم عليهم (١).

(١) محمد غلاب : الفلسفة الشرقية من ٩٢ — ٩٤ .

وتتحدث الديانة الفيديّة عن بدء الخلق فتقول إن الإله براجاباتي كانت له ألف رأس وألف عين وألف رجل ، وقد اشتاق إلى الكثرة فأجابته بقية الآلهة إلى أميته ، وضحوه وقطعوه إرباً ونثروا أجزائه في جميع البقاع حتى تكون العالم كله من هذه الأجزاء . ولكن الأجزاء المتفرقة اشتاقت وتشتاق إلى التجمع والوحدة . وهذا هو السر في التجاذب الخفي الموجود في جميع عناصر الكون . ولتيم التجمع يضحى بنو البشر باللحوم المشوية وبالخمر المعتق وباللبن والخبز والأعشاب عن طريق نار مقدسة يتولى الكهنة إشعالها .

ولكن بعد التجمع يحدث انقسام . وتفكك مرة أخرى بعملية خلق جديدة يقوم بها الإله بنفسه رغبة منه في إنشاء كون وتكثير وحداته . وبراجاباتي هو الكل ، هو الذي كان ، وهو الذي سيكون ، ولما كان براجاباتي هو قربان هذه التضحية فقد نشأ من ذلك العالم والموسيقى والأغاني والتعاويد السحرية ، ومنه كذلك نشأت الخيول والضأن والماعز وكل الحيوانات . ثم إن القمر نشأ من نفسه . والشمس من عينه وأندرا من فمه ، ومن سرته نشأت السماء الوسطى ، ومن رأسه نشأت السماء العليا ، ومن قدميه نشأت الأرض .. وهكذا خلق العالم .

هذا وفي شرح آخر لخلق العالم يعزى إلى خالق أول قهار (١) : « .. حقاً إنه لم يشعر بالسرور ، فواحد وحده لا يشعر بالسرور ، فتطلب ثانياً ، كان في الحق كبير الحجم حتى ليعدل جسمه رجلاً وامرأة تعانقا ، ثم شاء لهذه الذات الواحدة أن تنشق نصفين ، فنشأ من ثم زوج وزوجة ، وعلى ذلك تكون النفس الواحدة كقطعة مبتورة ... وهذا الفراغ تملؤه الزوجة ؛ وضاجع زوجته وبهذا أنسل البشر ؛ وسألت نفسها الزوجة قائلة : « كيف أستطاع مضاجعتي بعد أن أخرجني من نفسي ، فلأختف » ، واختفت في صورة البقرة ، وانقلب هو ثوراً ، فزاوجها ، وكان يزواجهما أن تولدت

الماشية ؛ فاتخذت لنفسها هيئة الفرس ، واتخذ لنفسه هيئة الجواد ثم أصبحت هي حمارة فأصبح هو حماراً ، وزاوجها حقاً ، وولدت لهما ذوات الحافر ، وانقلبت عنزة فانقلب لها تيساً ، وانقلبت نعجة فانقلب لها كبشاً ، وزاوجها حقاً ، وولدت لهما الماعز والخراف ، وهكذا حقاً كان خالق كل شيء ، مهما تنوعت الذكور والإناث ، حتى تبلغ في التدرج أسفله إلى حيث النمل ، وقد أدرك هو حقيقة الأمر قائلاً : « حقاً إني أنا هذا الخلق نفسه ، لأننى أخرجته من نفسى من هنا نشأ الخلق » .

وهكذا توضع بذرة مذهب وحدة الوجود وتناسخ الأرواح ، فالخالق وخلقته شيء واحد . وكل الأشياء وكل الأحياء كائن واحد ، فكل صورة من الكائنات كانت في يوم ما صورة أخرى .

وقد استخرج كهنة من الفيدا ديانة جديدة أطلقوا عليها « البراهمانية » نسبة إلى براهمان . والكلمة تعنى « الكينونة » . وقد بدأ الكهنة هذه الديانة بتعقيد الطقوس البسيطة المعروفة في الفيدية ، فقالوا مثلاً إن الضحايا لا تقبل إلا إذا قدمت على أيدي جمعية كهنوتية مؤلفة من ثلاثة أعضاء ورئيس يشترط فيه أن يفوق زملاءه علماً وحكمة . ثم بدأ الكهنة يستولون على الطقوس الدينية ويقصرونها على أنفسهم شيئاً فشيئاً مكونين ( طبقة ) لها سمات ومميزات جعلتها أسمى عناصر الأمة وصاحبة السيادة فيها . بل أن الكهنوتية أصبحت وراثية . وهكذا بدأت الطبقات تظهر في الهند ، وأرقاها الكهنة ( براهمان ) ، وتليها طبقة كشاتريا وهي طبقة الجند ، ثم طبقة الفايسيا وهي طبقة التجار ، الأحرار وأصحاب المهن والزراع ، ثم طبقة الصناع وإسمها شودر وهم يشملون معظم السكان الأصليين ، ويقال إن طبقة الكهنة خلقت من رأس براهمان . والجند من منكبيه وذراعيه ، أما العمال والزراع فخلقوا من فخذه ، وخلقمت طبقة الأرقاء من قدميه ، وغنى عن القول إن الاحتمال كبير في أن يكون الكهنة قد ابتدعوا هذه الأسطورة . وبمرور الزمن تكونت طبقة أدنى من الطبقة الرابعة هي طبقة المنبوذين ( الباريا ) وقوامها قبائل وطنية لم ترتد عن ديانتها ، وأسرى الحرب ، ورجال تحولوا إلى عبيد على سبيل العقاب .



وأشوأ ما فى الأمر أن الفرد لا ينتقل من طبقة لأخرى ، فبحكم مولده ينتمى إلى طبقة : ولا يستطيع أن يسمو إلى طبقة أعلى . ولا يتزوج إلا من طبقته . فإذا انتمى فرد إلى البراهمان أو كان كشاترياً أو فايسياً فلا يكلم شودرياً أو يأكل طعاماً لمستىده منبوذ .

ولغة الهنود الآريين إسمها اللغة السنسكريتية ، وهى أقدم اللغات الآرية ، وبها شبه كبير من الفارسية القديمة والإغريقية واللاتينية والكلتية ومن اللغات السلافية الحديثة .

وقد دخلت الديانة البوذية الهند فى القرن السادس قبل الميلاد ، ومؤسس البوذية هو جوتاما ( وله أسماء عديدة آخرها بوذا وهو الذى وصل إلى قمة السمو ) وولد حوالى ٥٦٠ ق.م. على حدود نيبال ، وكان والده رئيس قبيلة ، ولكنه زهد فيما حوله من متع ونعيم وارتدى ثياباً خشنه وترك أسرته وهام فى الأحراش . وكان يؤمن أن مصدر الشقاء البشرى ما يشهده الهوى المتولد من الشهوات الجسمانية . ولا خلاص للفرد من هذا السجن المطلق إلا التلاشى المادى الذى لا يتحقق إلا بالزهد والتعفف عما فى الحياة من ملذات وشهوات .

وانسحب تاركاً زوجته وولده إلى جبل آوى فيه تحت شجرة ظليلة بعيداً عن المدنية ومحاسبات نفسه عما أتى من خير وشر ، ومتأملاً فى هذا الكون العجيب وأسراره . واستمر فى تأملاته مدة طويلة . ولبت ستة أعوام يحاول أساليب اليوجا - رياضة النفس - ولم يأكل إلا الحبوب والكأ ، ثم أكل الروث حتى وصل إلى أن كان يقتات على حبة من الأرز كل يوم . ونزع شعر رأسه ولحيته ليعذب نفسه حباً فى عذابها . ونام بين الجثث العفنة ، وعلى الشوك ، وضممر جسمه ضموراً شديداً وبانت عظامه فلم يعد لحم يكسوها . وكان إذا ذلك جسمه تساقطت الشعيرات من عليه . ثم اكتشف أن تعذيبه لنفسه قد ولد فيه الشعور بالزهد مما يفسد كل أنواع التقديس وأقلع عن زهوه . وجلس جلسة مستقيمة لا حراك فيها مصمماً على أن يأتية التنوير وسبح مكفراً ومتأملاً فيما يعانىة الإنسان من آلام ، وفى البقاء والفناء . وبينما هو ساجد فى تأملاته

ذات ليلة هبطت إلى قلبه المعرفة وأضاءته مشعلة جذوة دفعت المتأمل السابح في أفكاره إلى الجهر بما جاءت من معرفة . والتف حوله شبان وشيوخ يستمعون إليه وهو في ردائه الأصفر .

وكان بوذا يستخدم في نشر تعاليمه طريقة المحاورة والمحاضرة وضرب المثل ولم يدع بوذا أبداً أنه أوحى إليه ، بل عزا لنفسه الاستنارة ، ولم يذكر أن إلهاً كان يتكلم بلسانه ، ويقول إن كل ما يعرفه الإنسان هو إحساساته ، وإلى الحد الذي نستطيع أن نبلغه بعلمنا لا نرى سوى أن المادة كلها ضرب من القوة ، والعناصر كلها ضرب من الحركة ، والحياة تغير ، هي مجرى دافق محايد في صيرورة وفناء . وأن الروح أسطورة من الأساطير ، وأن العقل الذي يربط أفكارنا إن هو إلا شبح توهمناه ، وما هو موجود حقاً هو إحساساتنا وإدراكاتنا التي تتكون بصورة آلية في هيئة تذكرات وأفكار . وتتكون النفس أو الذات من الوراثة والخبرات التي تتم خلال تجارب الحياة ، وهذه النفس غير خالدة .

وما دامت لا روح هناك . فكيف يعود الفرد إلى الحياة ليحاسب على ذنوبه بعد موته ؟ لم يعطنا بوذا إجابة شافية على هذه المشكلة ، وإن كان السائد بين الهندوس فكرة تناسخ الأرواح وانتقالها من جسد إلى جسد . ثم سلم بوذا بأن الهواء يدخل شهيلاً ثم يخرج زفيراً ويلوح أنه سلم تسليمًا بعجلة التناسخ ثم فكر في كينية الفرار من هذه العجلة الدوارة ، أي كيف يحقق الإنسان لنفسه النرفانا في الحياة الدنيا والفناء التام في الحياة الآخرة .

النرفانا هي ، وتتحقق ، في الانتصار على الشهوة ، ولو أن وصف النرفانا أمر غير مستطاع صياغته في كلمات لأننا لم نمر بخيرتها (١) . وتعني كلمة نرفانا « منطفيء » كما تطفأ النار ، ولكن الكتب البوذية تستعملها في معنى حالة من السعادة يصل إليها الفرد بابتعاده عن الشهوات الجسمية ، إلى جانب تحرير الفرد من عودته إلى الحياة وانعدام شعور الفرد بفرديته ، واتحاد الفرد بالله ثم فردوس من السعادة بعد الموت .

### التربية الهندية :

كان للدين والنظام الطبقي أثر واضح في تشكيل نظام التربية بالهند . ولم تخضع المدارس ونظم التعليم لنظام عام يمكن أن نطلق عليه سيطرة الدولة على الشؤون التربوية ، إذ أن رجال الدين من البراهمان وغيرهم كانت لهم سلطاتهم الكبرى والتي كان من شأنها أنها أدت إلى احتكارهم الكتابة وتعليمها . وقصرها على عدد قليل من الهنود حتى يضمنوا حفظ أسرار النصوص المقدسة ولا يجعلوها مشاعاً للجميع (١) .

وقد تنازل البراهمة عن بعض احتكاراتهم في التعليم فسمحوا لطبقة أخرى أن تتعلم ، ثم سمحوا للطبقة الثالثة أيضاً ثم الرابعة ، ولكنهم حرموه على طبقة المنبوذين ، وكان لكل قرية مدرسة ومعلمها ، وقد لجأ بعض المدرسين إلى التعليم في الهواء الطلق . أو في منازلهم أو أماكن مسقوفة . وكان التلاميذ يدخلون المدرسة في سن الخامسة إلى الثامنة في الأشهر الممتدة من سبتمبر إلى فبراير . ويشتمل المنهاج في محتواه الأساسي على تعليم ديني . وفي ثانياه يتعلم التلاميذ حفظ وشرح نصوص الفيدات .

وكان التلاميذ يبدأون تعلم الكتابة على الرمل حتى إذا تقدموا بدأوا يكتبون على أوراق النخيل بقلم ذى سن حديدى ، ثم على ورق الشجر بالحبر (٢) .

واشتمل منهاج التعليم على الحساب والكتابة (٣) ، ولكن كان الهدف الأساسي في هذا التعليم المغلف بالغلاف الدينى هو زرع الأخلاق القويمة ،

---

(١) Venkateswara, S.V., Indian Culture Throughout the Ages, 1 : Education and the Propagation of Culture, pp. 83-85 .

(٢) Laurie, S.S. : Historical Survey of Pre-Christian Education, p. 176 .

(٣) يلاحظ أنه التربية النظامية في الهند اعتمدت اعتماداً يكاد يكون كاملاً على الكتب .



ولذلك فكان النظام صارماً وإن لم يلجأوا إلى وسائل العقاب البدني بل إلى الحرص الشديد على تكوين عادات السلوك الصالح منذ الصغر .

وبعد سن الثامنة يعهد بالتلميذ غالباً إلى « شيخ » هو أحد رجال الدين ويصبح التلميذ جليسه يتلقى عنه « الشائرات الخمس » وهي : النحو والفنون والصناعات والطب والمنطق والفلسفة . وكان للأستاذ على تلميذه حقوق ، فالتلميذ تابعه وخادمه ، يؤدي له كل الخدمات حتى أحقرها . ويبقى التلميذ مع أستاذه حتى يصل إلى حوالي العشرين من عمره ، ثم يطلق إلى الدنيا مسلحاً بنصح رشيد ، هو أن التعليم يأتي ربه من المعلم ، وربه من الدراسة الخاصة ، وربه من الزملاء ، وربه من الحياة .

وكان من حق التلميذ عندما يبلغ السادسة عشرة أن يترك الأستاذ لينتقل إلى إحدى الجامعات الكبرى ، وهذه كانت قاصرة على البراهمان ، ولكن سمح للطبقة التالية بدخولها ، وفيها يتعلم الطلبة العلوم والفلسفة والقانون والرياضيات والطب والشعر إلى جانب التعاليم والنصوص الدينية . ونظراً لأن الهنود كانوا يربون ويعلمون لا من أجل الأمور العملية ولكن للمثاليات ، فقد تشبعت ثقافتهم بالفلسفة والدين ، ومست العلم والفن والتجارة مساً خفيفاً .

ويظهر أن الدولة تدخلت في التعليم العالي ، فيحدثنا المؤرخون أن جامعة 'الاندا' ، وهي أشهر الجامعات بالمعاهد البوذية العالية ، أنشئت بعد موت بوذا بزمان قصير ، وخصصت لها الدولة دخل مائة قرية ليصرف منها على شؤون الجامعة . ويقال إنه كان يومها عشرة آلاف طالب ، وتحوى مائة قاعة للمحاضرات ، إلى جانب المكتبات الكثيرة الضخمة ، ومساكن للطلبة ، ولها مرصد عالية تبلغ السحاب ارتفاعاً . وكان المستوى العلمي فيها عالياً جداً ، لدرجة أن الأجانب من البلاد المجاورة ومن ذوى العلم كانوا لا يستطيعون مجازاة الطلبة في إطلاعهم ومناقشاتهم فيعرفون لهم بالذكاء والفزارة الدراسية ، حتى أن أحد علماء الصين ممن زاروا هذه الجامعة أعجب بها ، ومكث في ربوعها خمس سنوات يناقش الطلبة ويجادلهم ويستمع إلى الأساتذة الجهابذة ، ويدلل على

صعوبة الدراسة بها أن عدد الذين كانوا يرسبون في الإمتحانات أكثر من عدد الناجحين بالضعف .

وكان ينظر إلى الخلق والساوك نظرة تبجيل وحزم ، فلا يسمح للطلاب بالتحدث إلى امرأة أو حتى رؤية امرأة ، أما من يقترف الزنا منهم فعليه كفارة عام كامل يابس فيه جلد حمار ، ذيله مرفوع إلى أعلى وبجوب الطرقات مستجدياً ماداً يديه ومعلنأ لكل من يقابله عن خطيئته . وكانت الدراسة تستمر في هذه الجامعة اثنتى عشرة سنة . ولم يكن هناك حد أقصى فقد يموت الشيخ طالباً فيها .

وهدفت التربية البراهمانية إلى التحكم في العقل والإرادة والجسم . فكان الجسم يبقى على جلسة واحدة مدة طويلة ، ويتعود الطالب التنفس بطريقة معينة تختلف حسب ساعات النهار وحسب الغرض . وكان هذا التحكم ضرورى للسيطرة على النزعات ، والرغبات . وكان النظام غاية التربية ، وليس وسيلتها لغاية . فالدراسة والتعليم كانا يرميان إلى اكتساب عادات التفكير والإحساس والتحكم في الجسم والسلوك ، وإلى التضحية وإنكار الذات (١) .

وبعد عام ٥٠٠ ق . م . سمح بالعقاب البدنى فى المدارس ، وكان التلاميذ يضربون بالعصى أو بالحبال ، وقد ارتضى قانون مانو Manu ( وهو أهم القوانين وأقدمها ) العقاب البدنى غير أن ، المدرسين عارضوا فى ضرب التلاميذ الذين يزيد سنهم عن ستة عشر عاماً . على أن مجرد السماح بالعقاب البدنى دليل على أن بعض التلاميذ لم يسموا إلى المستوى الروحى اللائق ، وكانت أخلاقهم دون ما يجب أن يكونوا عليه .

أما عن تنظيم المدارس ، فقد كانت العادة أن يبدأ الطفل دراسته فى المدرسة بعد أن تجرى له المراسيم الدينية ، وكان أولاد الطبقات العليا يتلقون تعاليمهم الدينية والخلقية من أمهاتهم ، وقد أقرت قوانين مانو هذا الاتجاه . على

أن بعض الأولاد كانوا يتلقون المبادئ الأولية للدين والحلق والكتابة على يد معلم خاص وذلك قبل إجراء المراسيم الدينية لهم ، وهؤلاء الأولاد من طبقتي الكشاتريا والفائسيا ... ويتمثل أثر النظام الطبقي في أن أطفال هاتين الطبقتين كانوا يدخلون مدارس البراهمان وأعمارهم تزيد عن أعمار أطفال البراهمان بثلاث أو أربع سنوات ، فالمفروض أن الطفل البراهماني مميز بحكم الوراثة عن غيره من أطفال الطبقات الأخرى .

وقد تخصص المدرسون البراهمان في تدريس مختلف تعاليم الفيدا ، وقد علمنا أن الفيدا تحتوي على : الأوراد ، والأناشيد ، والطقوس للضحايا والقرايين ، والتعاويد السحرية ، ويحتاج كل قسم من هذه الأقسام الأربعة إلى اثني عشرة سنة لاستكمال دراسته . ومعنى ذلك أن الدارس احتاج إلى ثمان وأربعين سنة لاستكمال دراسة الفيدا . وعندما سمح لطلبة طبقتي الكشاتريا والفائسيا دخول المدارس الفيدية ، ولأنهم كانوا يتزوجون في سن العشرين ، ولأنهم لا يدرسون بنفس التعمق الذي يدرسه أفراد طبقة البراهمان الذين لا يفوقهم أحد ، فقد اقتصرَت الدراسة على الفيدا ، وقدمت لهم موجزة (١) . هذا ، وقد اتخذت مدارس البراهمان عبر القرون أشكالاً مختلفة منها :

مدارس الجوروس Gurus : وفيها اتخذ بعض الكهنة التدريس مهنة لهم ، وكان الكاهن هو المعلم الوحيد في المدرسة . وانتشر هذا النوع من المدارس في ربوع الهند ، وهي مدارس خاصة يؤسس كل منها الجوروس وعندما يتزايد عدد التلاميذ في المدرسة يعهد الجوروس إلى بعض تلاميذه الناجين الكبار بمساعدته في التدريس .

مدارس الباريشاد Parishads : والباريشاد تعني جمعاً من البراهمان المثقفين لهم السلطة في الفتوى الدينية والتربية . ويجب أن يكون في هذه الجماعة متضلعون في الفيدا وغيره من الكتب الدينية الكبيرة ، وتشرف

---

Waters, T. On Yuan' Chuang's Travels in India, 11, (١)



الجماعة على مركز تعليمي يقد إليه الطلبة من أنحاء متفرقة . ويقال إن جامعات البراهمان تطورت من هذه المراكز .

مدارس التول : وقد انتشرت مدارس التول في المراكز الدينية والسياسية ، والتول مدرسة ذات حجرة واحدة ومدرس واحد محاطة بأكواخ من الطين يعيش فيها الطلبة . ويشتمل منهاج مدرسة التول على عديد من المواد والدراسات وخاصة في القانون والمنطق . ولم يزد عدد الطلبة في مدرسة التول عن ٢٠ طالباً ، والدراسة بالمجان حيث كانت هذه المدارس تعيش على هبات من المؤسرين ، وهذه كانت كافية حتى لطعام وكساء الطلبة ، ومن الجدير بالذكر أن تواجد مجموعة من التول في مركز واحد كان يكون جامعة في شكلها .

كليات الغابات : وهذه خلفت الباريشاد ، وكانت تنشأ في الغابات . وتتكون مبانيها من أكواخ طينية يسكنها الطلبة والأساتذة . ولا يحوى الكوخ سوى وعاء الماء وحصيرة للنوم . وقد اشتهرت هذه الكليات حتى وصلت إلى أسماع ملوك الهند الذين أغدقوا عليها الهبات وجاراهم في ذلك الأمراء وأفراد من الرعية . وقد أصبحت هذه الكليات مراكز للتأمل الفلسفي والدراسة الأدبية العالية .

مدارس البلاط : غالباً ما كان الملوك والأمراء يحيطون أنفسهم بجماعات من ذوى العلم والفن . وفي البلاط الملكي كانت تدور مناقشات عن الدين والفلسفة والنحو والأدب والعلم والفن . وقد اشتهرت هذه المدارس بتفوقها في الفلسفة .

المدارس الخاصة : وهذه نشأت حوالي القرن السادس قبل الميلاد ، وقد تخصصت كل مدرسة بمادة معينة حيث زادت المعرفة في ذلك الوقت وأصبح من المستحيل أن يلم بها كلها فرد واحد . ومن بين هذه مدارس للنحو ، وأخرى للأدب ، وثالثة للقانون ، ورابعة للفلك ، وخامسة لطقوس تقديم الضحايا ، وسادسة للمنطق ، وسابعة للفلسفة .

جامعات البراهمان : ولعل أشهرها جامعة بنارس وجامعة ناديا ، ويقال أن الإسكندر الأكبر المقدوني في غزوته للهند استمع إلى فلاسفة الهنود في واحدة من هذه الجامعات في تاكساجيلا ، وفي نفس الجامعة كتب أحد الفلاسفة في السياسة ما كتبه ماكيافيللي لإبعده بألف وأربعمائة سنة . ولم يختلف منهاج الدراسة في جامعات البراهمان كثيراً عنه في جامعات البوذيين ، فكانت تدرس مواد المنطق والأدب والدين والفلسفة وعلم الكلمات والرياضيات والفلك والطب الذي كانت له أهمية خاصة . غير أن جامعات البوذيين تميزت بما فيها من بعض الدراسات العملية التي أهملت في جامعات البراهمان .

لم يكن يسمح إلا للبراهمان بحكم القانون بتدريس الفيدا ، ولذلك فقد احتكروا تدريس الدين والفلسفة . وقد قام بتدريس المواد الأخرى مدرسون من طبقات أدنى من البراهمان ولكن تحت إشرافهم . وجدير بالذكر أن المدرسين البراهمان كانوا يخضعون لقوانين صارمة قبل وأثناء قيامهم بالتدريس ولم يتناولوا أجراً من عملهم اللهم إلا بعض الهدايا وما يجمعه طلبتهم من التسول . وقد اقتنى بعض المدرسين ممتلكات من قبلهم هذه الهدايا .

ويصف قانون مانو المدرس المثالي بأنه ذو حديث عذب ، وإذا أهانه شخص لا يرد الإهانة ، ولا يضر أحداً بالقول أو العمل ، ولا يستخدم التهديد بعقاب من السماء ليخيف أحداً أو يهدده . ومع ذلك فقد صرح المانو بالعقاب البدني . والمدرس المثالي مثقف ، عفيف ، طاهر النفس ، مرح ، رحيم ، مصيب في قوله ، نموذج يحتذى في حياته ، واسع في معتقداته ، يتنعم بالعيش عن طريق التسول ، فيتسول هو ويسرح تلاميذه يتسولون ويجمع ما حصلوا عليه ، وهو لا يمانع في إعطاء ما عنده من علم لتلاميذه .

### المدرسة

كانت معظم المدارس خاصة ، وتعتمد على الهدايا التي يهديها التلاميذ وغيرهم من المهتمين بالدين والفلسفة والعلم والمحسنين ، هذا إلى جانب ما تحصل عليه التلاميذ من التسول ، كما أن بعض المدارس الخاصة ذات الطابع

لميز تقبلت منحاً من الملوك والأمراء . وقد أوقفت بعض القرى للصرف على مدارس وجامعات البراهمان .

وكان التعليم العام في الهند القديمة مجانياً ، كما حرمت الكتب المقدسة على المدرسين أخذ أجر لقاء عملهم وإلا اعتبر قبولهم الأجر إهانة للسماء ، ويذكر المؤرخون أن السلطات السياسية في الهند لم يكن لها سلطان على التربية والتعليم ، حتى تعليم الموظفين العسكريين والسياسيين . غير أن قوة الكهنة البراهمان ونفوذهم ضايق المدرسين الذين لا يخضعون لعقيدتهم . ومع ذلك فقد تمتع المدرسون بحرية إذا قورنت حالتهم عندما انتصرت الهندوسية على البوذية ، حيث حل على المدرسين غير المؤمنين بالهندوسية اضطهاد كبير .

### التربية البوذية

لا تختلف التربية البوذية في خطتها العامة وروحها عن البراهمة اللهم إلا في اختلافات عن الدين والأيدولوجية الاجتماعية ، ونوع المدارس وتعليم البنات . وتتفق البوذية والبراهمانية في الاهتمام بالمثل العليا الدينية والحلقية .

ولأن البوذية كانت ثورة على البراهمانية ، فقد أنكر البوذيون على البراهمان أحقيتهم في التدريس وفي تقديم القرابين والضحايا . وقد تدراسنا شيئاً عن تعاليم بوذا ، وكيف أنها كانت مزيجاً من مثاليات إصلاح اجتماعي وإهمال من الفرد لكل شيء عدا الزافانا . وقد رفض بوذا الفيدا وتعاليمه واعتباره السلطة العليا على الفرد وعلى السلوك الاجتماعي ، كما شجب نظام الطبقات على أساس أنه بناء اجتماعي غير عادل . وكان بوذا بهذا ثائراً جريئاً . ومن ثم دخلت المناهج الآداب البوذية لتحل محل الفيدا كمصدر للحكمة والأخلاق . وظلت اللغة السنسكريتية هي السائدة ، وتبدأ بدراسة النحو الذي يشتمل على قدر كبير من دراسة الأدب .

ويبدأ التلميذ البوذي دراسته في سن السادسة وينتهي في حوالي العشرين ، ليبدأ دراسته العليا في الشعر والإنشاء النثرى والمنطق والفلسفة والميتافيزيقيا .



والطب : الخ . وبعد أن ينتهى من هذه الدراسة قد يلتحق بوحدة من الجامعات البوذية إذا نجح في إمتحانات القبول الصعبة جداً .

والتعليم على مختلف المستويات يعتمد على الاستظهار والحفظ ، ثم تأتى بعد ذلك مرحلة المناقشة والتناظر والمجادلة فى معانى ما استظهر . وخضع الطلبة لنفس النظم كما كان الحال فى المدارس البراهمانية . أما علاقة التلميذ بأستاذه فتقوم على طاعته وعبادته وأدائه الأعمال حتى الحقيرة منها له .

ونظراً لأن الرهبان البوذيين ارتأوا الحياة المثالية فى النسك ، فقد عاشوا فى أديرة بلغت حوالى ٥٠٠٠ دير فى الهند . وفى كل دير مدرسة كان يؤمها نوعان من التلاميذ : خارجيون ( وهؤلاء كانوا يسمون طلبة ) ، وداخليون ( وكانوا يسمون أطفالا ) وكان ( الأطفال ) قد كرسوا حياتهم للحياة الديرية بما فيها من متطلبات زهدية قاسية . وعلى كل طفل أن يتخير راهباً ليكون مدرسه الخاص . ويتدرج الطفل فى مراحل التعليم حتى يصبح راهباً ماراً بسلسلة من الاحتفالات الدينية من سن الثامنة وتنتهى فى سن العشرين . ثم يبدأ حياة قوامها الدراسة المتعمقة والتفكير والتأمل والتدريس والوعظ .

وتتميز مدارس الأديرة بأنها كانت مفتوحة لكل الطبقات ، ولكن لم يؤمها إلا عدد يسير من شباب البوذيين ، كما أن عدد الرهبان والراهبات لم يكن كبيراً إذا قورن بالملايين العديدة من معتنقى الديانة البوذية .

### تعليم البنات

قبل عام ٢٠٠٠ ق . م . درست زوجات البراهمان والنبلاء الفيدا . وبعد هذا التاريخ لم يسمح لهن إلا بمتابعة بعض الشؤون المنزلية والأخلاق والسلوك الطيب ، ولم يدرس إلا عدد قليل جداً من النساء دراسات أدبية وهؤلاء كن فى نظر الهنود من أعاجيب الدنيا . وكان الشائع أن مكان المرأة البيت حيث تربي الأطفال وتعنى بشئون المنزل وتحفظ ممتلكات زوجها وترعاها . وخضعت البنات لتعاليم الوالدين ، ومن بعدهما يصبح الزوج معلمها .

وفى ظلال الهندوسية لم يسمح بالتربية النظامية إلا إلى عاهرات المعابد ، واشتملت الدراسة على تعليم الآداب والموسيقى والغناء والرقص والتثيل والترنيم

في احتفالات المعابد . كما كن يتدرين على قراءة الأفكار ، وكشف الطالع ، وصناعة العطور ، والتجميل وكذلك كشف المجرمين والجواسيس : وكان يقوم بالتدريس للعاهرات كهنة المعابد .

وقد سمح بوذا بنظام الراهبات ، وكانت أديرة الراهبات أقل عدداً من أديرة الزهباة ، كما كانت تحت إشرافهم ، وتحتل مرتبة أدنى : ويساورنا الشك في نوع الدراسة التي أعطيت للبنات في أديرة الراهبات ، ويلوح أنها كانت تشتمل على الفنون المنزلية والديانة والأخلاق .

## الفصل السادس

### مصريون

تفاوت آراء العلماء عن قدم الحضار في مصر ، ويكاد يتفق كثيرون على أن ثقافة المصريين في العصر الحجري الحديث لم تضارعها ثقافة أخرى في العالم فقد ترقّت صناعة الأدوات الحجرية وتهدّبت ووصلت إلى درجة عالية من الخدّة والصقل ودقة الصنع . وقبيل نهاية هذا العصر ظهرت صناعات المعادن في مصر ، فكتشفت الحفريات عن مثاقب ودبابيس ومزهريات من النحاس ، إلى جانب حلّ من الذهب والفضة .

وفي مدخل العصور التاريخية عرف المصريون القدماء الزراعة ، فقد عثر في بلدة البداري - وما أكثر ما عثر فيها - على جثث دفنت في حوالى عام ٤٠٠٠ ق . م ، وقد حفظها جفاف الرمال وحرارتها ، فأبقى في أمعائها قشوراً من حب الشعير . ويقال إن المصريين في هذا التاريخ المبكر بدءوا ينظمون أساليب الري بعد أن قطعوا العابات وتخلصوا من أفراس نهر النيل وتماسيحه . وعرف عن المصري الأول أنه كان شغوفاً بالتزين بالحلى والتعطر ، ويرتدى ثياباً بسيطة من الكتان ، وفي رأى أن الأولاد كانوا يظلون عرايا إلى سن الثالثة عشرة ، أما البنات فيدفعهن الحفر والحياء إلى تغطية ما حول الوسط . وكان لهُؤلاء المصريين الأوائل كتابة مصورة ، واهتموا بتصوير ما يتصيدونه من حيوانات على الخزف الذى حمل أيضاً صوراً لنساء حزانى وأشكالاً هندسية . ويرجع ماسبيرو فجر ثقافة المصريين الأوائل إلى ما بين ١٠٠٠٠ و ٨٠٠٠ سنة قبل الميلاد (١) . على أن التاريخ المدون عن مصر يبدأ من عام ٤٢٤١ ق . م .

(١) Maspero, G. : The Dawn of Civilization : Egypt and



من أى الأجناس المصريون ؟ ومن أين جاءوا ؟ سؤالان محل نقاش أيضاً .  
فهل هم من أصل آسيوى أو أفريقى ؟ وهل جاءوا مصر عبر السويس ؟ أو  
من مضيق باب المندب ووجبال الحبشة ؟ وهل هم من جنس البحر المتوسط الذى  
هزم أقواماً سود البشرة كانوا يسكنون وادى النيل وحلوا محلهم ؟ أو أنهم  
عاشوا دائماً على ضفاف وادى النيل منذ أجدادهم الأوائل ومنذ أقدم العصور ؟  
ويرجع ول ديورانت تقلاً عن ثقة فى التاريخ القديم أن غزاة وفدوا أو  
هاجروا من غرب آسيا وجاءوا معهم بثقافة أرقى من ثقافة البلاد ، وتزاوجوا  
مع هؤلاء الأهلين الأقوياء ؛ وأنجبوا سلالة هجينة كانت مطلع حضارة جيلدة  
كما هو الشأن فى جميع الحضارات . ثم أخذت هذه السلالات تمتزج امتزاجاً  
بطيئاً حتى تألف من امتزاجها فيما بين عام ٤٠٠٠ و ٣٠٠٠ ق . م . شعب  
واحد هو الشعب الذى أوجد مصر التاريخية (١) . ويقول برستد (٢) إن وادى  
النيل سكنته أقوام ترجع إلى حوالى ١٨,٠٠٠ سنة قبل الميلاد .

ويقسم تاريخ مصر القديمة إلى ثلاث دول : الدولة القديمة ، والوسطى ،  
والحديثة . عاش الأقوام حول شاطئى النهر منقسمين أقساماً ، ولكل قسم شعار  
واحد ورئيس واحد وإله واحد ، حتى جاء وقت اتحدت فيه بعض الأقسام مع  
بعضها ، ثم تكونت مملكتان إحداهما فى الشمال والأخرى فى الجنوب ، ويعزى  
إلى مينا - وهو شخصية ما زال الغموض يحيطها - أنه وحد القطرين ،  
وأسس عاصمة له فى منف ، وأعلن قانوناً عاماً أوحى إليه به الإله توت ،  
وبدأ عهد الأسرات فى مصر القديمة .

وفى حوالى ٣١٠٠ ق . م . وضع أمحوتب الطبيب المهندس تصميم أول  
بناء حجرى فى العالم هو هرم سقارة المدرج ، وكان مستشاراً للملك زوسر ،

(١) ول ديورانت (ترجمة محمد بدران) : الجزء الثانى ص ٦٥

(٢) The Cambridge Ancient History, vol, 1 p, ٤٠. (٢)

وتركت الأسرة الثالثة إلى جانب الهرم المدرج وهيكـل زوسـر الجنائـزى تراثاً في الطب ، وصناعة وفناً راقين في صناعات فخارية وخزفية رائعة . وعرفت الأسرة الرابعة ببناء الأهرامات الشامخة في الجيزة ، والتي يرى فيها بعض المؤرخين تسخير المصريين لخدمة الفرعون ، وإن كان البعض الآخر يعزو هذا العمل الضخم إلى ضمان عودة القرينة - الكا - إلى الجسم فيستطيع الفراغة المدفونون في الأهرامات أن يعودوا إلى الحياة ويؤمنوا رعاياهم عند البعث . وكان المصريون القدماء يرون القرينة صورة مصغرة للجسم نفسه وأنها يضمن لها البقاء كاملاً إذا ما احتفظ بالجسم آمناً من الجوع والتزريق والبلى . وكان لابد أن يقدم للقرينة الغذاء والكساء وما تحتاجه من خدمات بعد موت الجسد . ولذلك أعدت المقابر بما يحقق للقرينة كل ما تريد ، فنقشت على الجدران رسوم ، وحفرت نقوش وصنعت تماثيل ، إلى جانب دفن الأسلحة والمعدات مع الجثة . واعتقد المصري القديم أن رسم صورة لحقل يحرق يمكن أن يتحول إلى حقل حقيقى ينبت غذاء للقرينة . ولذلك اكتست جدران المقابر بالرسوم والصور لحيوانات وخدم وحشم وموائد بسطت عليها أشهى الأغذية .

وعمد المصري القديم كي يحافظ على الجثة إلى تحنيطها ، ويقول هيردوت « أول ما يفعله المحنطون أن يخرجوا المخ من المنخرين بخطاف من الحديد ، فإذا ما انتزعوا جزءاً منه بهذه الطريقة أخرجوا ما بقى منه بادخال بعض العقاقير فيه ، ثم فتحوا فتحة في جنب الميت بحجر حاد ، وأخرجوا منها جميع أحشائه . فإذا ما غسلوا البطن ونظفوه بنييد النخل رشوا عليه العطور المسحوقة ثم ملأوا البطن بالمر النقى وبعطر العشبـة وغيره من العطور ، وأعادوه بالحيطة إلى ما كان عليه من قبل ؛ فإذا ما فعلوا هذا كله غمروه في منقوع التطرون وتركوه فيه سبعة أيام ، وتركه أكثر من هذا الوقت مخالف للقانون . فإذا انقضت هذه الأيام السبعون غسلوا الجثة ولفوها كلها في أحزمة من التماس

المشنع ، وغطوا هذا القماش بطبقة من الصمغ الذى يستعمله المصريون عادة بدل الغراء . وبعد أن يتم هذا كله يسترده أهل البيت الجثة ويصنعون لها صندوقاً من الخشب على صورة إنسان ، فإذا ما أتموا صنعه وضعوا الجثة فيه وأحكموا إغلاقه ، وأودعوه لحداً وهو واقف يستند إلى جداره . وهذه الطريقة يعالجون الأجسام التى يريدون الاحتفاظ بها علاجاً يكلفهم أبسط النفقات .

واستمرت الدولة القديمة من ٣٥٠٠ ق . م إلى ٢٦٣١ ق . م وشملت الأسر من الأولى إلى السادسة ، وأعقبها فترة من الفوضى .

وجاءت الدولة الوسطى ( ٢٣٧٥ ق . م إلى ١٨٠٠ ق . م ) وشملت الأسر من الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة . وكان من أشهر ملوك الدولة الوسطى أمينمحيث الأول مؤسس الأسرة الثانية عشرة ، وفى عصره ازدهرت الفنون وبلغت درجة من الإتقان لم تبلغها من قبل . ومن مشاهير ملوك الدولة الوسطى أيضاً سنوسرت الأول الذى يحفر قناة تصل بين النيل والبحر الأحمر وصند هجمات النوبيين . واستطاع سنوسرت الثالث من بعده أن يخضع فلسطين لمصر . وانتهت الدولة الوسطى بفترة من الفوضى والنزاع على الحكم حتى غزا مصر الهكسوس . واستطاع هؤلاء الرجاة الأسبويون أن يقبضوا على الكثير من مظاهر الحضارة المصرية ، كما حرقوا يمدناً ونهبوا ثروات كثيرة . وبطردهم الهكسوس على يد أحمرس بلأ عصر الدولة الحديثة ، أو عصر الإمبراطورية ، ويشمل الأسر من الثامنة عشرة إلى العشرين ( ١٥٨٠ ق . م إلى ١١٠٠ ق . م ) . ومن ملوك هذه الدولة تحتمس الأول الذى مد حدود مصر شمالاً إلى سوريا ، وأخضع كل البلاد الواقعة بين سباجل البحر وقرقميش ووضع الحاميات . وفرض الجزية . وحكمت بعده ابنته حتشبسوت وأخوها - زوجها - تحتمس الثانى . غير أن حتشبسوت نحت زوجها عن الحكم واستأثرت به : ولم تعترف حتشبسوت بأنها تقل عن الملوك الذكور ، بل رسمت نفسها على الآثار - إرضاء لرغبة عندها وإرضاء لرغبات شعبها -



في صورة محارب ذي لحية ، مستأصلة في الرسم ثدييها ، وسميت « ابن الشمس » و « سيد القطرين » . كما ارتدت ملابس الرجال والتحت بلحية مستعارة عندما كانت تقابل رعاياها . ويرجع الفضل لحتشبسوت في إرسال بعثة إلى بونت ( الصومال ) لجلب البخور وفتح أسواق جديدة بهذه الأنحاء ، وهي صاحبة الدير البحري ، ومصلحة ما خربه الهكسوس ، وبأكورة من دفن في وادي الملوك من القراعنة .

.. وخلفها شاب في الثانية والعشرين من عمره هو تحتمس الثالث بطل مجدو وهازم العاصين والثائرين ، وفتح أرض واسعة في غربي آسيا . وفي خلال خمس عشرة حملة أخضع تحتمس الثالث شرق البحر المتوسط ، مكوناً إمبراطورية ضخمة قصبتها ( طيبة ) التي نعمت بعصر ذهبي من رغد العيش . وبفضل أسطوله أصبح لواء الزعامة في البحر المتوسط لمصر . ويعزى إلى أمنحوتب الثاني أنه عاد إلى ( طيبة ) بعد غزوة في شرق البحر المتوسط يجر في ركابه سبعة ملوك أسرى . ودامت سيادة مصر الحربية ودام ازدهارها في الفنون زهاء قرن كامل من الزمان ، نعم فيه آلهة طيبة بالقرايين والحياكل المغطاة بالذهب . ثم بدأت الرياح تأتي بما لا تشتهي السفن ، وبدأ عصر الاضمحلال ، ثم خضعت مصر فريسة للغزو من الشرق والغرب والشمال .

### الديانة والفلسفة

قدس المصريون القدماء الحيوانات ، ويقول ماسبيرو إنه عندما عاش المصريون في زمن ما قبل التاريخ منقسمين إلى أقسام ، اتخذ كل قسم حيواناً يطعمه إلى جانب الإله الخاص به . وقد قدس كل قسم حيوانه إما رهبة منه فيتقى شره ، أو رغبة في استرضائه لما يجلبه له من خير ، فقد قدسوا التمساح والأسد ، كما قدسوا العجول والكباش . أما في العصور التاريخية فقد آمن المصريون بأن الحيوانات التي عبدوها قد حلت فيها أرواح الآلهة التي كان عليها أن تسكن جسداً تتجسد فيه عند هبوطها إلى الأرض ، فالنسر مثلاً لم يكن هو

نفسه هوروس الإله ، ولكنه مأوى لبعض أسرار هوروس (١) . على أن عقيدة التجسد هذه لم تقتصر على تجسد الإله في حيوان ، فتارة تجسد هوروس متجسداً إنساناً ، أو إنساناً له رأس نسر ، أو نسرأ له رأس إنسان . ثم أحل المصريون القدماء روح الإله في أكثر من حيوان . فتارة في عجل ، وأخرى في تمساح ، وثالثة في قطة ، ورابعة في طائر ، وتطور الأمر إلى أن أصبحت العبادة لا تقتصر على حيوان واحد من بين القطط مثلاً ، ولكنهم عبدوا القطط جميعاً ، وآمن المصريون القدماء بأن هذه الحيوانات التي عبدوها تعلم الغيب ، وتثيب وتعاقب ، بل إنها تتكلم لتتخذ شخصاً على وشك الهلاك . وكما تكلمت الحيوانات المولدة والطيور ، فقد تكلمت بعض النباتات كالأشجار التي حلت فيها أرواح الآلهة ... « وبينما كان فرعون جالساً ذات مرة مع زوجته التي كان يحبها حباً جماً تحت إحدى الشجرات المقدسة في سرور وسعادة ، إذ بالشجرة تنحنى على الملك وتسرى في أذنه أن زوجته خائنة (٢) » .

وعبد المصريون شجرة الجميز والنخلة . وقدموا للشجر قرابين من الخيار والعنب والتين . ثم ارتقت بعد ذلك هذه العقيدة وتقدمت في مسار الفلسفة حتى قررت أن الإله يحل في كل مكان حتى ، بل في كل جزئية من جزئيات الطبيعة ، وأنه ذو مظاهر متعددة .

وكان لكل مقاطعة أو قسم أو جهة إلهها الذي يتحمس له عباده ويحاربون دفاعاً عنه ، ثم تطور الأمر فأصبحوا يحاربون من أجل نشر عبادته . وهذا ما فعله حاكم مدينة ( ليتوبوليس ) الذي بسط سلطان إلهه هوروس على ما جاوره من مقاطعات في الوجه البحري . وتروى الأساطير أن سلطان هوروس امتد جنوباً ولكنه لم ينعم طويلاً بهذا المجد ، فقبض له عدو لدود هو الإله سيت إله الشر . وتجسد سيت في حيوان ذي أربع ، كرية المنظر ، حقد على

---

( ) محمد غلاب الفلسفة الشرقية . ص ٣٣

(٣) Maspero : op. cit., pp- 120-121

جمال عيني هوروس - وكانت الشمس عينه اليمنى والقمر عينه اليسرى ،  
إحداهما تضيء العالم نهاراً والأخرى تضيئه ليلاً - وتعارك سيت مع هوروس  
وضربه مراراً في عينه ، فكانت الشمس تكسف ، والقمر يخسف . وطالت  
الحرب بينهما .

ثم ظهرت آلهة أخرى وقفت بجانب هوروس ( أحياناً تكتب حوريس )  
منها توت وإيزيس وأوزوريس . وانتصر أوزوريس ، وقال الكهنة إن انتصار  
أوزوريس على غيره من الآلهة حتى على هوروس مرجعه أن الأخير ابن  
لأوزوريس ، ثم تزوج أوزوريس من إيزيس وعينا توت وزيراً . ثم كون  
أوزوريس وإيزيس وتوت مملكة إلهية ، غير أن سيت إله الشر دبر حيلة ضد  
أوزوريس وألقاه في النيل ، ولما أنقذته زوجته فاجأها سيت وقطع زوجها  
قطعاً بلغت ثنتين وسبعين ، ورعى كل قطعة في مقاطعة من مقاطعات مصر .  
غير أن الزوجة الوفية إيزيس بمعاونة آلهة أخرى جمعوا هذه القطع وقرأوا  
عليها التعاويذ ، حتى عادت إلى الحياة خائفة القوى ضعيفة . وبمجرد أن  
أنسل هوروس ترك أوزوريس الأرض ليكون إلهاً للموتى ، خلفاً مكانه  
هوروس الذي حقق الهزيمة الكاملة للقاضية على إله الشر سيت ، ولم ترض  
إيزيس أن يقتل هوروس عمه سيت ، غير أن هذا الإله أقام دعوى أن  
هوروس ليس ابناً لأوزوريس ومتهماً إيزيس في شرفها « ومطالباً بأحقية  
بمكان أوزوريس . وبفضل دفاع توت ثبتت بنوة هوروس لأوزوريس ،  
على أن النزاع ظل محتدماً .

ونهب فرعون جرىء هو مينا ، وأعلن أن هوروس حل في جسده ،  
كما أعلن أن سيت أيضاً حل في جسده ، وعليه أن ينفذ أمر الإلهين المتنازعين ،  
فضم الوجهين البحري والقبلي ، وأصبح ملك القطرين ، ومصدر ( الخير  
والشر ) و ( النور والظلمة ) . وبتألية الفرعون حياً أصبحت عليه التزامات ،  
لعل أهمها مباشرة الطقوس الدينية اليومية ؛ حتى يستمر النيل في مده مصر  
بالحياة ، وحتى يستمر الزرع ينبت والشمس تشرق وتغرب . وعبد المصريون



الفرعون حياً حتى كان أشدهم قرباً منه وأكثرهم حظوة ينال شرف شم قدمي  
الفرعون ؛ وذهل المصري القديم عندما وجد الملك يموت .. الإله حق عليه  
ما يقع لكل إنسان ؛ وقد ظنوه خالداً ... وأفتى الكهنة أن الفرعون لا يموت  
كما يموت الناس ؛ فإذا ما عجز جسمه المادي عن القيام بالأنشطة العادية  
يخرج منه السر الإلهي أو الروح القدس ليحل في جسم ابنه الشاب الممتلئ  
حوية. على أن الفرعون بعد موته يظل ينصح ابنه الحي ؛ ويوجهه في أمور  
الحكم من مكان إقامته في مملكة الموتى ؛ مملكة أوزوريس . وكان المفروض  
أن تعود الروح - متى شاءت - من عالم الموتى إلى عالم الأحياء من خلال فرجة  
في القبر ، فتخرج إلى الجسد الذي يجب أن يكون دائماً مهيناً لاستقبالها ،  
ولذلك عني المصريون أشد العناية بالتحنيط ، ثم صنع التماثيل ، وإلا تاهت  
الروح وتشردت إذا حل التحلل بالجسد . وكان الطريق إلى مملكة أوزوريس  
تحت الأرض محفوقاً بالكثير من المشاق والمخاطر ، فكان الدخول إليها عسيراً  
حتى على الفرعون نفسه .

وظهر في نهاية الدولة القديمة إله من مدينة الشمس (هليوبوليس) صارت  
له السيادة بفضل تحالف كهنته مع ملوك منف . وسمى هذا الإله « رع » .  
وكان رع يزور الملكة ليلاً حتى تحمل الفرعون الجديد ، وبذلك أصبح رع  
الأب المباشر الفعلي لكل الفراعنة ، كما كان رئيس الآلهة الآخر ، وهم :  
توت إله السماء ، وإيزيس إلهة الأرض المنخبة ، وأوروريس النيل ، وجيب  
الأرض ، وسو الهواء ، وتيفنيت الفراغ ، ونسبت الصحراء ، ونفتيس  
الأرض القاحلة .

وكانت السلطة لرع ، ولكن في نهاية الأسرة السادسة كان حكام الأقاليم  
قد نجحوا في التمرد على سلطة الفرعون ، وعلى رع ، وأخذ كل منهم يعبد إلهاً  
محلياً فخمه وعظمه ومنحه أرقى الألقاب وأسماءها ، وسادت فوضى وتساءل  
نفر من الناس عن قوة رع ، وكيف يترك دماء تسيل ، وخزاًباً يحل ، ولا  
يستخدم سلطته ككبير للآلهة ؛ فيمنع تناحر الخلق وتنافس حكام المقاطعات ؟

ولكن رع لم يفعل شيئاً ، وزاد تشكك المتشككين ، الذين رأوا الإله الكبير تقع عليه الإهانات ، ومع ذلك فالشمس تشرق وتغرب ، والنيل يفيض والأرض تنبت زرعاً .

وكان هناك إله محلي صغير هو آمون إله طيبة ، وعندما تولى عرشها ملك جرىء قوى ( امنمحت الأول ) فرض إله مدينته على مصر كلها ، وضرب بيد من حديد على القوضى ، وأعاد هيبة الفرعون والإله ، وبالتبعية استرجع كهنة الإله سلطانهم . وزاد هذا السلطان حتى بدأ الفرعون نفسه يخشاهم . وفكر الفراعنة في موقفهم إزاء كهنة آمون ، وتوصلوا إلى إضعاف هذه السلطة بإضعاف سلطة الإله نفسه ، ولن يتأتى هذا إلا بإعادة مجد آلهة زال نفوذها . ولهذا نجد تحتمس الرابع يقول : إن أبا الهول - وهو إله قديم عرف في عصور ما قبل التاريخ وكان يمثل كائناً بشعاً مخيفاً لم ينظره أحد ولكنه كان يظهر من وقت لآخر ليبت الرعب والفرع في قلوب البشر ، ولهذا عبدوه حتى يتقوا شره - جاءه في نومه وأمره بإزالة الرمال التي تغطي تمثاله . فأزالها وبني المعابد لعبادته . كما أحيا أمنتب ( أمنوفيس ) الثالث عبادة رع ، ومزجها بعبادة آمون ، وأصبح الإله هو ( آمون - رع ) غير أن الفرعون الشاعر أمنتب الرابع لم يعجبه هذا الخلط في الآلهة ، وهذا العهر المقدس ، وهذا المذيان العقائدي ، فخرج على البشرية بدين جديد ، بدأه بسحق عقائد آمون كلها واضطهاد كهنته ، بل أنشأ عاصمة جديدة لإلهه الجديد ( آتون ) وغير اسمه إلى إخناتون بدلا من اسمه السابق المنتسب للإله آمون ، وإخناتون تعني « آتون راضي » . ورأى إخناتون أن إلهه رب الأمم كلها ، وآتون الشمس مصدر الضوء ومصدر كل حياة على الأرض ، وبني عاصمة جديدة أطلق عليها « أخيتاتون » أي مدينة أفتق آتون .

وكان أول داع للتوحيد عرفته البشرية مؤمناً كل الإيمان بعقيدته ، ولكن في ثعصب طاغ على غيرها من العقائد . وتسرع في إصدار أحكامه بتخريب كل ما يحمل اسم آمون ، مما أغضب فئات كثيرة ، متناسباً كل ما جبل عليه

المصريون من حب لآلهتهم التي أعدها محرماً عبادتها ومهدماً هياكلها . وقام الكهنة الذين فقدوا كل شيء يتآمرون عليه في الظلام ، وانضم إليهم أصحاب الحرف التي اندثرت باندثار الهياكل .. بل إن القواد وكبار القوم حققوا عليه ، لما وجدوه فيه من إهماله لشئون الدولة إهمالاً أدى إلى تفكك داخله وضعف في الخارج على حساب اهتمامه بنشر عقيدته . وبينما هو ينعم بحياة سعيدة هادئة مع زوجته الجميلة نفرتين وبناته السبع غزا الحيثيون بلاد الشام ، وكانت خاضعة لمصر . وانقطع سيل الذهب الذي كانت تجبیه مصر جزية من الولايات الخاضعة لها ، وبدأ الفقر ينتشر مع انتشار كراهية الكهنة وغيرهم نحو أخناتون .. ومات الملك الشاعر في الثلاثين من عمره عام ١٣٦٢ ق . م . وخلفه بعد عامين توت عنخ آتون الذي غير اسمه إلى توت عنخ آمون ، وأعاد عاصمة الملك إلى طيبة ، وأزيلت آثار آتون وأخناتون الذي كان يسمى حينئذ « المحرم الأكبر » . وخلف توت عنخ آمون - الذي ترك كنوزاً هائلة تطوف العالم اليوم وتذهل الناس بروعتها وتلهم المصممين والفنانين - القائد العسكري حور محب الذي أعاد لمصر ممتلكاتها ، ثم جاء بعده سيتي الأول صاحب بهو الأعمدة في الكرنك . وآخر الفراعنة العظماء كان رمسيس الثاني الذي ملأ خزائن مصر بالذهب الذي استخرجه من جوف أرض بلاد النوبة بعد أن أخضعها ، ثم أخضع البلاد الآسيوية ونال نصراً هائلاً في قادش عام ١٢٨٨ ق . م . وهناك رأى يقول : إن رمسيس الثاني هو فرعون موسى . وذريته حكمت مصر زهاء قرن من الزمان ، فقد أنسل مائة وخمسين ، بل أنه تزوج من بعض بناته لينلدن نسلاً قوياً .

وفي عهد رمسيس الثالث بدأ يعود النزاع المرير على الثروة والسلطة بين رجال الدين والفرعون .. وشارك الكهنة في استنزاف ثروات الدولة على حساب طبقات الشعب الكادحة . وبلغت سلطة الكهنة أن تولى أحدهم الحكم ، وتحولت الإمبراطورية المصرية إلى حكومة دينية يفتعل الدين فيها ما شاء له الهوى . وباسم الدين والكهنوت تقلصت الحياة ، وبدأ معين الثروات ينضب



وتزداد البلاد فقراً : فلم يكن الكهنة على مقدرة سياسية أو عملية تدبج لهم الإبقاء على الثروات .

وبينما مصر تهوى تدريجياً ، كانت شعوب في غرب آسيا وشرق البحر المتوسط تنمو ، مثل بابل وأشور وفارس وفينيقيا وسوريا وفلسطين . كما بدأت معالم الحضارة تطل على جنوب شرق أوروبا ، فاستولى الدوريون على جزر بحر إيجه وكريت ، وازدهرت التجارة مع بلاد جنوب أوروبا كإيطاليا وأسبانيا . ثم بدأت أمواج الغزو الخارجي تدق أبواب مصر ، فغزاها الليبيون من الغرب عام ٩٤٥ ق . م ، والأحباش من الجنوب عام ٧٣٢ ق . م ، والأشوريون من آسيا عام ٦٧٤ ق . م ، ثم الفرس من الشرق عام ٥٢٥ ق . م ثم الإسكندر آتياً من آسيا عام ٣٣٢ ق . م ، ثم تحولت مصر إلى مزرعة كبرى للقمح تعمل لحساب روما في عام ٣٠ ق . م .

### الحياة الاجتماعية في مصر الفرعونية

لم يكن في مصر الفرعونية نظام طبقي كالذي عهدناه في الهند ، ولم يتحكم ميلاد الفرد في وضعه في طبقة معينة لا يستطيع الخروج منها . ومنع ذلك فقد عهدنا طبقية ، ولكنها مفتوحة إلا من الانتساب لأسرة الفرعون الذي ألهم المصريون في أوقات من تاريخهم .

وعلى رأس المجتمع المصري القديم كان الفرعون المؤله وعائلته وكبار رجال البلاط . وتأليه الفرعون أعطاه الحق في حكم الناس الذين وجبت عليهم طاعته وتقديسه . والفرعون هو مصدر الحكمة والمعرفة (١) .

ويلى هذه الطبقة الكهنة وبعض النبلاء ، وهم يكونون الارستوقراطية الاجتماعية والفكرية في مصر ، ومن كبار رجال هذه الطبقة القواد العسكريون خصوصاً في العصور التي حققت فيها مصر نصراً عسكرياً . وقد كون العسكريون طبقة تلت مباشرة الكهنة . ثم نجد طبقة من كبار التجار وأصحاب

المهنة الأثرياء ، وهؤلاء كونوا الطبقة المتوسطة . ثم تأتي طبقة قوامها الحرفيون والرعاة والفلاحون والعبيد . وتكون هذه الطبقة الأخيرة السواد الأعظم من سكان مصر ، ولم يترك لنا أفراد هذه الطبقة ما يستدل به على نظام حياتهم اليومي إلا القدر اليسير ، فلم يكن معقولا أن تحوى قبورهم ، في تواضعها الشديد ، آثاراً . وتوجد في داخل الطبقة الواحدة درجات ، فالكهنة لم يكونوا كلهم في درجة واحدة لا من حيث المركز ولا من حيث الثراء . ومع ذلك تشير الكتب التاريخية إلى أن ربع المدفونين في مقبرة أبيدوس الهائلة كانوا من الكهنة . كما تحدثنا هذه الكتب عن ١٠٧,٠٠٠ أسير كانت الهياكل والمعابد الدينية تمتلكهم ، وكان عدد سكان مصر حوالى سبعة ملايين نسمة .

وكان التفاوت واضحاً بين حياة عليّة القوم وسواد الشعب ، تفاوت في الملابس والغذاء والسكن ، ثم وقت الفراغ . وكان من الممكن أن ينتقل فرد من طبقة إلى أخرى ، كما بينت سابقاً ، ولكن بعد جهد كبير . وقد نالت النساء منزلة مرموقة في المجتمع المصري القديم ، فقد تساوت النساء مع الرجال في الطبقة الواحدة التي ينتمون إليها . وكانت هناك آلهة منهن عبدها الشعب .. بل إن في عقود الزواج شرط طاعة الزوج لزوجته ، كما كانت النساء يملكن ويورثن .

كان المستوى الأخلاقي عالياً . وقد روى هذا بدقة كما تنبئنا بذلك الكتابات الأدبية وما خلفه المصريون من عديد من الحكم والنصائح ، ففي بردية موجهة إلى الأطفال : « ينبغي لك ألا تنسى أمك ... فقد حملتك طويلاً في حنايا صدرها وكنت فيها ثقيلاً ، وبعد أن أتممت شهورك ولدتك ثم حملتك على كتفها ثلاث سنين طويلاً وأرضعتك ثديها في فمك ، وغذتك ، ولم تشمئز من قذارتك . ولما دخلت المدرسة وتعلمت الكتابة كانت تقف في كل يوم بجانب معلمك ومعها الخبز والجمعة جاءت بها من البيت » .

وكان أفراد الشعب يقنعون بزوجة واحدة ، ولكن كان للملوك والأمراء

وبعض النبلاء زوجيات ، ولم يكن أمراً غير عادي أن يتزوج الملك أخته أو ابنته . وكان الطلاق نادراً إلا في عهد الأضمحلال ، وكان من حق الزوج أن يخرج زوجته من بيته دون أى تعويض إذا ارتكبت الفحشاء . ويلوح من بعض النصوص أن المرأة هي التي كانت تخطب الرجل وهي التي تطلب تحديد مواعيد اللقاء . وكثيرات من البنات تزوجن في سن العاشرة (١) .

وكان الرجال والنساء على السواء يتزينون ويتحلون ، ولم يكن هذا في عصر الرخاء قاصراً على طبقة واحدة .. وكان لكل رجل خاتم في أصبعه ، ولكل امرأة قلادة تزينها . ولعل ما تركه المصريون القدماء من الحلى المحفوظة في المتاحف اليوم لأكبر دليل على التقدم الفني مما أصبح من ( مוזيات ) عصرنا .

### الثروة في عصر الفريضة

نظراً لتعدد المجتمع والحياة المصرية القديمة . كان لابد للمصري أن يتقدم خطوات أبعد من الإجراءات التربوية البسيطة التي كانت موجودة في مجتمعات أقل في المستوى الحضارى . ولتعدد الحياة المصرية القديمة فلم يكن من المستطاع أن يكتسب الفرد الخبرات اللازمة لخلق عضواً في المجتمع من مجرد عمليات تقليد الكبار . ولهذا فان تعليماً ونظماً مدرسياً معيناً كان لابد من وجوده . وفتحت مدارس ومعاهد علمية ، طرق أبوابها للتلاميذ ليكتسبوا الخبرات الثقافية والتكنولوجية . اللازمة لمجتمع ضرب سهماً وافرأ في التقدم الحضارى وخاصة في ميدان الصناعة . على أن غرض المدارس بصورتها النظامية كان أكثر اهتمامه بالأمور المتعلقة بتعلم اللغة والأدب لوأيولوجية الدولة . وقد أخضع الكهنة لنفوذهم الفنون والحرف والعلم ومختلف المناشط الفنية العليا في الدولة . ولم تكن هذه الفنون والحرف تعلم في المدارس لكل من يريد تعلمها ،



بل تدخلت طبقة الكهنة في الحد من دارسى الرسم والنحت والفن المعمارى والقانون والطب والهندسة... الخ . وقصد الكهنة من ذلك إلى ربط هذه الفنون والمهارات بعجلة التقدم الحضارى فى المجتمع المصرى القديم : فهم المسيطرون على توجيهها وتحديد ها ، بل عمل الكهنة بسلطاتهم الواسعة المطلقة على صهر الاتجاهات العلمية والفنية والحرفية فى بوتقة التقاليد التى كانوا هم أنفسهم يوجدونها ويعملون على تنميتها . وكان الخروج على هذه التقاليد ككفراً وزندقة بل ثورة على الإله .

### غرضه التريية

كان غرض التريية كما ظهر فى التعليم النظامى فى المدارس يهدف إلى تنمية ثقافية وتنمية مهنية . وكان هناك فنون وحرف كثيرة جداً ( بالقياس إلى غير مصر من الدول فى ذلك الوقت المبكر من تاريخ الإنسان المؤرخ ) ، وكانت فى أيدي جماعات من الكهنة يحتلون درجات دنيا من طبقهم . ولنا أن نتوقع سيطرة الكهنة ، فكان جل عمل هؤلاء الفنانين والحرفيين فى الأهرامات والمعابد والمقابر ، أى حيث يدفن الفرد فى إنتظار عودة ( الكا ) إليه ، والموت والدفن والبعث أمور من اختصاص الكهنة .. طبعاً .

ونلمح فى التاريخ المكتوب عن مصر القديمة تكوين نقابات مهنية ونشأة ( ورش ) لصناعة أدوات ومهمات ومعدات الدفن بكميات هائلة . ولعلك تلمح ما للدفن من أهمية فى حياة المصرى القديم ، فقد كانت للموت تجهيزات ومتطلبات عاش عليها عدد كبير من أصحاب الحرف والمهن والفنون . ولأهمية متطلبات الدفن ، وخوفاً من استغلال التجار لها ، فقد كانت لها تسعيرة رسمية . ولاتساع علاقات مصر بدول العالم المعروف وقتئذٍ والتى كانت بينها وبين مصر صلات ، ولتقدم مصر الفنى والصناعى — فقد أمهالت الطلبات على المنتجات المصرية ، وقد أدى هذا إلى نمو التريية المهنية ، وكان هناك فنيون على مستوى عالٍ ، وفنيون يمكن أن نطلق عليهم بالتعبير الحديث المنفذين .

وكان للكهنة طبقة أوضحت التفاوت في درجاتهم ، وكان منهم المتخصصون في الطب والمكونون لجماعة الأطباء . ولم يكن هناك محامون بالمعنى العصري ولا قضاة ، فكان صاحب وظيفة كبرى يحكم فيما يعرض عليه ، ومن فئة الموظفين الكبار تكونت جماعة القانون ، الذين لهم حظوة عند الفرعون ، أما الكتاب الذين يمثلون في ( الكاتب المصري ) الذي نعهده في التماثيل والرسوم جالساً القرفصاء ، فكان عددهم كبيراً ، وعليهم مسئولية المحافظة على سجلات الدولة والمعابد وكتابة المراسلات .

ويتضح الاتجاه العملي المهني في التربية المصرية القديمة ، لكن فوق كل هذا كان على هذه التربية أن تحافظ على المدنية المصرية بالمحافظة على التراث الثقافي ، فهدفت التربية إلى هذا عن عمد لتحقيق أغراض محددة .

## المناهج <sup>٧</sup> التعليمية

( ١ ) القراءة والكتابة : تحدت المناهج بحاجات المدنية المصرية ، كما عملت المناهج على تحقيق الأهداف التربوية ، واشتملت المناهج على قراءة وكتابة المخطوطات ، وقد اعتقد المصريون أن إلهم توت هو الذي اخترع الكتابة ثم علمها لسكان الوادي الأوائل ، والظاهر أن أقدم الكتابات المصرية كانت تصويرية ، فتعبّر عن الشيء برسم صورة له ، ولما كانت بعض المعاني مجردة إلى حد يصعب تصويرها تصويراً حرفياً فقد استعوضت عن التصوير بوضع رموز للمعاني ، فمثلاً مقدم الأسد يعبر عن السيادة ، وفرخ الضفدع عن الآلاف ... بل إن مجموعة صور كانت تعبّر عن لفظ واحد ، فكان الكاتب يقطع الكلمة الصعبة مقاطع ويبعث عن الألفاظ المشابهة لهذه المقاطع نفسها في النطق والمغايرة لها في المعنى ، ويرسم مجموعة الأشياء التي توحى بها أصواتها ، حتى استطاع في آخر الأمر أن يعبر بالعلامات الهيروغليفية كل ما يريد .. ثم حدث تطور فاستخدمت الصورة لتدل على حرف ،

! بالعلامة الدالة على اليد (وهي تنطبق بالمصرية القديمة ديت) أصبحت تعني (د) أياً كان تشكيّلها ، والعلامة الدالة على الثعبان تعني حرف (ز) .. إلخ (١) . وأصبح هناك أربعة وعشرون حرفاً هجائياً انتقلت مع التجارة الفينيقية إلى البلاد الواقعة حول البحر المتوسط . هذا ، ويقول برستيد : إن المصريين عرفوا الحروف الهجائية قبل غيرهم بخمسة وعشرين قرناً (٢) . ومع وجود الحروف الهجائية إلا أن المصريين لسبب مجهول ، استمروا يخلطون بينها وبين الصور الدالة على الرموز . على أن فرقاً كبيراً يلحظ بين اللغة المكتوبة واللغة العادية التي يتعامل بها الناس في حياتهم العامة ، ولذلك كانت هناك لغتان .

وكانت مهنة الكاتب الخطوة الأولى للبرقي إلى المناصب الكبرى ، فتعلم الكتابة لم يكن سهلاً ميسوراً إذا عرفنا أنها تتكون من ٥٠٠ رمز ، ولذلك فكان الكتاب يعفون من الأعمال اليدوية ، وينالون منحة ملكية . وينصح أب ابنه ليكون كاتباً فيقول له : « لم أر مطلقاً الحداد أصبح سفيراً ، ولا الصائغ مبعوثاً ، ولكنني رأيت الحداد يتلظى بالنار أمام الفرن ، وأصابه كالتمساح ورائحته أقذع من السمك والبيض » (٣) . وفي آراء تاريخية أن المثقفين من المصريين القدماء هم الذين تمنعوا بحريات شخصيّة .

ولاتصالات مصر بالخارج فقد اشتمل المهاج على تعلم لغات أجنبية ؛ ليصبح الكاتب قادراً على كتابة مراسلات لأجزاء الإمبراطورية المترامية . وقد استخدم الكتاب ورق البردي المستخرج من نبات البردي الذي كان ينمو على شاطئ النيل ، ولعل كلمة papyrus هي التي اشتقت منها كلمة [paper] أي الورق . وكان المصريون يصنعون حبراً أسود لا يتلاشى : بمزج الصناج

---

(١) ر. ديورانت (ترجمة محمد بدران) : قصة الحضارة - الجزء الثاني من ١٠٨-١٠٩

(٢) Breasted, J. H. : A History of Egypt, p. 32.

(٣) Mulhern, J. ,op. cit. p. 74



والصمغ النبائي بالماء على لوحة من الخشب . أما القلم فكان قطعة بسيطة من الغاب يعالج طرفها ليصلح للكتابة .

( ب ) الأدب : خلف المصريون ثروة من المخطوطات وما يمكن أن نطلق عليه كتباً مدرسية ، حوت حكايات خرافية ، وأخبار الرحلات وسيراً شائعة من أعمال مشاهير الرجال . وأهم الكتب هي : كتب الأمثال ، والتعليم الخلقى ، والمواعظ ، والسلوك الطيب . فهذه « تعاليم بتاح حوتب » التي يرجع تاريخها إلى عام ٢٨٠٠ ق . م . والتي تؤكد أن مصر بدأت الفلسفة الأخلاقية في العالم . ولعل أقدم ما بقى من الأدب القديم هو « نصوص الأهرام » وقد نقش على جدران أهرامات الأسرتين الخامسة والسادسة ، وهي موضوعات دينية ورعة . وقد حفظت لثقافات من البردى في قوارير ترجع إلى حوالي ٢٠٠٠ ق . م ، وفيها قصص يراها بعض المؤرخين قريبة الشبه جداً بقصة روبنسن كروزو ، وأخرى شبيهة أبسنديلا ... ومن القصص ابلصرى القديم « سنوحى » و « الملاح الغريق » .

وإلى جانب دراسة هذا الأدب كان التلاميذ يدرسون الأغاني والأهازيج الدينية ، وكانوا يستخدمون الناي والقيثارة ضمن آلات موسيقية أخرى . وكان الأدب الدينى محور الدراسة في كليات المعابد . وبلغ التعمق فيه درجة عالية .

( ج ) العلوم : وكان على كهنه المستقبل أن يدرسوا إلى جانب مناهج الأدب مناهج في العلوم . ودراسة العلوم حتمتها الحياة المصرية وطبيعتها ، بحكم اعتماد المصريين على النيل ، وحسابهم للأعياد الدينية ، وبنائهم لمقابر شاهقة تحفظ جسد الفرعون ، ثم تحنيطهم الجثث حتى تعود ( الكا ) إليها . ويرى بعض المؤرخين أنه مع التقدم الذى بشر الإعجاب والذى أحرزوه المصريون القدماء في العلوم ، إلا أن السحر والخرافات قد أثرا في إمكانية إحراز تقدم وتفوق أكثر . وبلوح أن السحر والخرافات تدخلا في كل فروع العلوم إلا في الرياضيات .

ويكاد الكهنة يستأثرون بالعلوم ، فكان معظم العلماء منهم ، وساعدهم على ذلك فراغ طويل أهلهم للبحث والدراسة ، بل إنهم يرجعون العلوم واختراعها إلى الإله توت ( تحوت ) إله الحكمة في أحوالي ١٨,٠٠٠ ق . م ، حينما حكم مصر ثلاثة آلاف سنة . والثابت تفوق المصريين في الرياضيات التي ساعدتهم في بناء الأهرامات ، وقياس الأراضي التي كان أهلها يغمرها ، وفي حساب الأوقات .

وقد عرف المصريون عمادات الضرب ، ويلوح أنهم لم يعرفوا طريقة القسمة في رأى بعض المؤرخين . وفي رأى آخر أنهم عرفوها . ولم يعرفوا الصفر واستخدامه وكانت معلوماتهم عن الكسور طفيفة ، فقد عرفوا الكسور الاعتيادية ولكن كان بسط هذه الكسور العدد ( ١ ) على الدوام ، كما عرف المصريون معادلات الجبر من الدرجة الأولى ، وقاس المصريون القدماء مساحة المربع والدائرة والمكعب ، وقاسوا حجم الاسطوانة والكرة .

ونظراً لأن الكثير من المعلومات العلمية كانت من الأسرار التي استبقاها الكهنة لأنفسهم ، لم يذيعوها — فقد أصبح من الصعب الحكم على مدى ما عرفه المصريون القدماء ، اللهم إلا من المخلفات التي تبرز مدى ما وصلوا إليه من تفوق علمي : فلا شك أنهم كانوا على علم كثير بالهندسة المعمارية ، مما يثير دهشة المهندسين المعاصرين .

أما عن الطب ، فصحيح أنه تأثر في بداية الأمر بالسحر ، إلا أن المصريين القدماء توصلوا إلى معلومات عن جسم الإنسان لم يصلها شعب من شعوب العصور القديمة . كانوا على دراية بالأوعية الدموية ، وأنها تتفرع من القلب ، فسواء وضع الطبيب يده على جبهة المريض أو يده فانه يحس بعمل القلب : ولكنهم لم يعرفوا الدورة الدموية . وعرف المصريون مكان الأعضاء في الجسم ولكنهم لم يتقدموا في تشريح الجسم : وقد استخدموا في علاج الأمراض الشائعة زيت الخروع والخل والعسل إلى جانب تركيبات مراهم ، وقد تركوا لنا بردية بأسماء سبعمئة دواء لمعالجة أمراض تبدأ من عضبة الأنف إلى حمى

النفاس ، بل استعمل الأطباء أقماغ اللبوس لمنع الحمل. على أن الغريب أن بعض الوصفات كانت تجمع بين الناحية العلمية والسحر ، فنقرأ في تذكرة طبية عن استخدام دم السحلية ، وأذن الخنزير وأستانه ، ومع الساحفة ، وكتاب قديم مقل في الزيت ... بل وروث الحمير وبراز الكلاب والبقطط (١).

ونبغ المصريون القدماء في الجراحة ، وقد عرفوا التخصص في مهنة الطب فكان هناك أطباء متخصصون في اضطرابات المعدة وأطباء العيون ، والمتخصصون في أمراض النساء والتوليد ، وأطباء للأسنان .

(د) طرق التدريس والنظام : غلب على تعليم القراءة والكتابة استخدام الأشكال التقليدية في التدريس وأهمها التقليد والتكرار ، خاصة إذا علمنا صعوبة تعلم اللغة المصرية القديمة . أما في تعلم المهن فقد تابع نظام التلمذة الصناعية ، حتى بالنسبة للكتاب ، فقد كانوا يمضون بعض الوقت في المكاتب الرسمية . وأما الأدب فكان يعلم بطريقة الحفظ والاستظهار ، وخاصة الأدب الديني . وأما مناقشة النصوص الدينية وشرحها فكان حقاً قاصراً على كبار الكهنة . كما كانت النصوص الدينية والأدبية لا تقبل طائفاً أي تحريف أو إضافة أو حذف ، ولذلك فقد اعتمدت طريقة تدريسها على الحفظ الآلي ، وقد أدى هذا إلى نوع من الثبات في التقاليد المصرية القديمة والحياة الاجتماعية . ووقع العقل أسيراً لقدسية الكلمات التي لو أخطأ المصري القديم فيها حقت عليه لعنة الآلهة وغضبها . وكان التلاميذ يكلفون بكتابة مقالات عن المعتقدات السحرية والخرافية ، ولعل هذا أيضاً من أسباب استمرار بقائها .

وكان النظام في المدارس قاسياً ، وكان الجلد شائعاً إذا ما ارتكب التلاميذ مخالفة لأوامر أو أهملوا أداء واجب .. بل وصل الأمر إلى حبس المخالف مدة وصلت إلى ثلاثة أشهر (٣) . ويلوح أن المصريين القدماء اعتقدوا في ضرورة

(١) ول ديورانت ( ترجمة محمد بدران ) : قصة الحضارة . الجزء الثاني - ص ١٢٥ .

(٢) المرجع السابق ص ١٢٥ .

(٣)



الشدة القاسية على المتعلمين ، ومع ذلك فهناك شواهد على استخدام الغصائح في التهذيب بدلا من عمليات القمع والتعذيب .

**التعليمات المدرسية :** كان الأطفال يظلون في حضانة أمهاتهم حتى سن

الثالثة ، واعتبر المنزل مدرسة الطفل حيث يتعلم القواعد الأولى للحياة باحتكاكه بوالديه ورفاقه في اللعب . وقد عرف الأطفال اللعب ، فكانت للبنات الدميات ، وللصبيان لعب على شكل التماسيح ، وعندما يصل الطفل إلى سن الخامسة يدخل المدرسة حيث يتعلم الكتابة . وكانت المدارس خاضعة للحكومة التي تموّلها وتشرف عليها . ويبقى التلاميذ في هذه المدارس إلى سن السادسة عشرة أو السابعة عشرة حيث كانوا يدرسون مهنة من المهن ، وكان من الأمور الشائعة أن يغير الطالب مهنة بأخرى . وتتضمن الدراسة تدريباً عملياً بعد سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة ، ويظهر أن الطالب كان يتقاضى بعض الأجر عن عمله في فترة التدريب . أما الطلبة الذين يريدون دراسة اللاهوت والمسائل الدينية فكانوا يلتحقون بكلّيات المعابد بعد سن السابعة عشرة . وتتوقف مدة الدراسة على الوظيفة الكهنوتية التي يعد الطالب لها .

وعرف نوع التعليم الذي يطلق عليه التلمذة الصناعية ، فينضم الطالب إلى من هو حاذق في صناعته ، ويتلمذ عليه . وكان هذا النوع من التعليم خارج نطاق المدارس بصورتها النظامية .

وتشير نصوص مصرية قديمة إلى « الاصطبل الملكي للتربية » ، ويرى البعض أن رئيس هذا ( الاصطبل ) كان المسئول الأول عن التربية ، ورأى آخر أنه كان مدرسة عسكرية التحق بها أبناء النبلاء ليتعلموا الكتابة والعلوم العسكرية .

**المعلمون :** عهد تعليم مبادئ الكتابة إلى موظفين حكوميين ، وإليهم عهد أيضاً الإشراف على نسخ المواد المكتوبة . ، والتي كان الطلبة يقومون

بشخصها ، وما فوق. هذه الأعمال البسيطة كان يغهد إلى أفراد من جماعة الكهنة المسئولين عن تدريس الدين والمحافظة على التراث الأدبي والديني ، كما غهد كذلك إلى الكهنة لتدريس العلوم والرياضيات ، بل كانت سيطرتهم على التعليم العالي لأبناء الطبقة ( الراقية ) سيطرة كاملة .

ومما يذكر بالفضل أن المصريين القدماء أبقوا للأسرى ثقافتهم ، فقد كانت آلهة مصر لا تمنع في استمرار وبقاء آلهة الأسرى من الدول التي أخضعتها مصر . .

ويكاد يتفق كل المؤرخون على أن سيطرة الكهنة على التعليم النظامي قد أعطاهم السيادة على العقل المصري القديم ، وباتحاد الكهنة مع الهيئة الحاكمة لتحقيق أهداف مشتركة - أمكن لثقافة الأمة أن تستمر محتفظة بطابعها دون تغييرات تذكر .

**الطلبة :** لم يدخل المدارس إلا عدد محدود من التلاميذ وخاصة في مراحل الدراسة العليا . وقد خضع الطلبة لنظام صارم أشاع في نفوسهم خوفاً مستمراً . ومع ذلك فإن بعض الكتابات المصرية القديمة تذكر أن بعض الطلبة انغمسوا في حياة لا تليق بالخلق الطيب ، وأقبلوا على شرب البيرة والنبيذ بكميات كانت تفقدتهم وعيهم ، وكثيراً ما عبر المدرسون عن استنكارهم لموقف الطلبة .

ولا يسمح للبنات بالالتحاق بالمدارس ، ولكن بنات الطبقات الاجتماعية الراقية كن يدرسن نفس المناهج التي كان يدرسها الأولاد ، ولكن على أيدي مدرسين خصوصيين . ويساورنا العجب لحجب التعليم عن البنات مع ما نالته المرأة في مصر القديمة من مركز أشرت إليه سابقاً .

**قواعد التعليم :** سيطرت السلطات الرسمية والدينية سيطرة كاملة على المدارس وإن لم تنص القوانين على ذلك ، بل تحكم العرف في إبقاء هذه السيطرة . أما هيمنة هذه السلطات على تدريب التلاميذ والصناع فكانت غير مباشرة ، إذ أن الفن والصناعة قد خضعا لمتطلبات السلطات الرسمية والدينية . ويلوح أن مضاريق الدراسة كانت قليلة جداً سواء في المدارس العامة أو

إكليات المعابد . وكان الوالدان يمدان ابنهما بالطعام حتى يصل إلى صفوف مهنة الكتاب ، وحينئذ كانت تصرف له وجبات مجانية من المخازن الملكية ، أما كليات المعابد فيحكم ارتباطها بهذه الأماكن الدينية فكانت — بفضل البذخ في تقديم القوابين — غنية جداً ، ونعم فيها الطلبة بحياة من الرغد جديرة بالذكر .



هكذا كانت التربة المصرية حافظة للثقافة وعاملة على استمرار بقائها ، وإذا كانت مصر قد حققت تقدماً هائلاً في ميادين مختلفة ، فقد يرجع الفضل في ذلك إلى طبقة مختارة كان لديها من الوقت والتفرغ والبواعث ما أتاح لها فرص التفكير والإنتاج ، بل إن التعليم النظامي كان في أيدي هذه الطبقة توجهه الوجهة التي تريدها ، وبذلك سيطرت على عقول المصريين أجيالاً طويلة . لقد رأى المصريون مجتمعهم على أنه من خلق الآلهة ، ومن أجل هذا فهو أحسن المجتمعات . ولم يدبر بخلداهم أن يعثوا بالتغيير في هذا المجتمع وإلا غضبت الآلهة .. ولذلك فشلت محاولة أخناتون في دعواه للتوحيد . وكان على البشرية أن تنتظر قروناً أخرى ورجالا آخر لتضم هذه الفكرة .

ولا يجب علينا أن نترك زمن الفراعنة دون أن نشير بفخر متزن واعتزاز حائل إلى نجاح رحلة « رع ٢ » والتي قام بها هايردال الترويجي ومعه سبعة من جنسيات مختلفة رافعين علم الأمم المتحدة على مركب من البردي عبرت المحيط الأطلسي . وقد اختلفت الآراء فيما إذا كان المصريون القدماء قد سبقوا كولمبس إلى العالم الجديد ، وحول اتصالهم بأهل المكسيك ، وحول وجود أهرامات مكسيكية على غرار الأهرامات المصرية .

وقد يكون من الأوفق ألا نتعجل القول بأن المصريين القدماء قد اكتشفوا العالم الجديد ، وأنهم أقاموا حضارة هناك ، كما يجب علينا أن نأخذ بحذر شديد كل ما قيل عن وجود مسلات « وعددها سبع » على سطح القمر التقطتها عدسات رواد الفضاء ، وبعد قان آلاف الأسئلة تنتظر في لحفة إجابات إشفافية . وسواء وصل المصريون القدماء إلى أرض الأمريكتين أو لم يصلوا فانه



كما لا شك فيه أن ما خلقوه من تراث مادي وفكري لا يمكن التقليل من شأنه. ثم إنه قد جاءت على مصر فترات أصابها بخود وركود ، وغزاها غزاة في القرون القليلة السابقة لميلاد السيد المسيح. فقد غزاها الفرس وأقاموا بها سنوات طويلة . وجاء الإسكندر المقدوني وبني الإسكندرية وكانت جامعة عظيمة فيها

### جامعة الإسكندرية

ورث البطالمة مصر بعد موت الإسكندر المقدوني ، وإليهم يرجع الفضل في جعل الإسكندرية مركزاً ثقافياً عالمياً ، بل إنها انتزعت القيادة الثقافية من أثينا الإغريقية ، وقد انتهج البطالمة خطة قوامها إنشاء دار خاصة للدراسة والبحث أطلقوا عليها اسم 'الموسيون' Mouseion ومعناها دار ربات الفنون (١)؛ وقد أثرى ملوك البطالمة هذه المكتبة بحوالى سبعمئة ألف لفافة بردى من المصنفات اليونانية والمصرية والعبرية ، والآثوية وغيرها .

كما أقبل على الإسكندرية العلماء والشعراء من شتى أنحاء العالم المعروف وقتئذ ، ومنهم كالنماخس وثيواكريتوس ، وأبولونيوس الرودسى وغيرهم من القمم الذين أعطوا الإسكندرية اسماً لامعاً لجامعتها ومكتبتها ، حتى سميت هذه الحقبة باسم الأدب الإسكندري ، وذلك لشدة تأثير مدرسة الإسكندرية على الإنتاج الأدبي في العالم في ذلك الوقت . ولم يقتصر التأثير الإسكندري على ميدان الأدب بل قامت بها حركة علمية ارتفعت بعلوم الرياضة والطبيعة والفلك والهندسة إلى آفاق جديدة متقدمة . وكان من علماء الإسكندرية اقليدس العالم الرياضى والمهندس ، وأرشميدس صاحب قانون الطفو ، وأراتوستينس صاحب المحاولة الكبرى لقياس محيط الكرة الأرضية (٢) .

هذا، ولنا لقاء آخر مع مدرسة الإسكندرية وعنها ، وفي تأثيرها التربوى والى لا تزال انطباعاتها وتأثيراتها فيما ليس بالقليل من أنظمة وطرائق ومناهج التعليم في عالم اليوم .

---

(١) مصطلح للمبداى : مصر من الأسكندر الأكبر إلى الفتح العربى ص : ١٤٣ .

(٢) نفس المرجع السابق . ص ١٤٤ - ١٤٥ .

# الفصل السابع

## التربية الإغريقية

### مدخل

على دارس تاريخ التربية ألا يدهش للوفرة في المادة العلمية التي يجدها عن حياة اليونان القدماء وفلسفتهم وتربيتهم . فالكتب الغربية التي تناولت التربية وتطورها بالبحث والشرح والتعليق أبت إلا أن تعطي الإغريق نصيب الأسد ، وقد يقول بعضهم إن وفرة ما عندهم من مصادراً عن هذه الفترة في حياة البشرية مع ازدهار للحياة الفكرية في المدن الإغريقية تحتم عليهم أن يفردوا لها مكان الصدارة . على أن بعض الدارسين يرون في هذا تحيزاً من غربي لغربي ، ويهتفون صائحين بأن يسم مؤرخو التربية وجهودهم شطر الشرق ، وسوف يجدون فيه الكثير من الفكر الذي يستحق كل عناية ... في وقت سبق فيه الشرق الإغريق بأكثر من عشرين قرناً .

وتقع اليونان على حافة العالم الغربي متوسطة الشرق والغرب ، ولم تتقابل حضارتا الشرق والغرب على أرض اليونان القديمة فحسب ، بل إن هذه الأرض ذاتها فجرت ينابيع من الحكمة والفلسفة سالت على الشرق ثم أغرقت الغرب إغراقاً ما عاد بعده بمسطيع أن يقبل مزيداً من التراث الفكري الذي خلفه الشرق . وتمر قرون طويلة قبل أن يتطلع الغرب حوالياً ثم بمد عنقه إلى الشرق الغامض يتأمل - في حذر شديد - في أديانه وتعاليمه ونظراته للحياة الدنيا والآخرة (١) .

---

(١) وتقول الأقليات الواردة من العالم الغربي وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية أن أعداداً غير قليلة من الشباب امتنقوا بعد أن آمنوا بعض ديانة الشرق .

واليونان شبه جزيرة تمتد أصابعها وجزرها في البحر المتوسط ، فالبحر المعتدل الداعى إلى حرية الحركة . وليس شبه الجزيرة سهلاً يرمى فيه الإنسان والحيوان كيفما شاءا ، بل جبلاً ووهاداً تتطلب مشقة وعملاً وجهداً جسمى . وعلى أرض شبه الجزيرة تناثرت دول أطلق على كل منها « مدينة دولة » City State ولكل منها نظامها وقوانينها وتشريعاتها وأطماعها ...

وعشرات من الآلهة للبر والبحر والحرب والسلم والجمال .. وتحارب الآلهة بعضها البعض الآخر .. وإذا كان فرعون مصر إلهاً يموت فالله الإغريق خالدة لا تموت ، ولكنها تغضب وتثور وتهدد وتذمر ثم تهدأ ، ويرقص الإغريق وقيمون الاحتفالات ، وتسيل أنهار من خمر مصفى ، وتمد الموائد ، ويباح ما نراه اليوم إثماً وجرمًا .

ولم تعرف اليونان القديمة وحدة ، واختلفت بين مدنها الأنظمة الحكومية بين ديمقراطية واستبدادية ممعنة في جبروتها ووسطوتها . وقبل أن تطرق أبواب مدينة من هذه المدن — وهى حديثة في تاريخها — تتساءل عن أحوال بلاد اليونان في عصور التاريخ المبكرة . والمعلومات قليلة ، بل نادرة وتعتمد على الأساطير ، فيقال مثلاً إن سيكرويا المصرى هو الذى أسس مدينة أثينا وحمل إلى هذه الأرض فنون الحياة المتحضرة . كما أن مصرياً آخر وهو دانايوس هو الذى أسس أرجوس ، وقد طار إلى بلاد الإغريق ومعه بناته الجميلات وقد بلغ عددهن خمسين عذراء وانتخبه السكان ملكاً .

ويظهر الإغريق إعجابهم الشديد بأبطال أساطيرهم ، وتقديرهم البالغ للأعمال التى تفوق إمكانيات البشر ، ولا تجد الأساطير غضاضة فى أن يطير الإنسان ويحطم ما يريد ، ويهيج البحر بأمر من الآلهة ، فتثور الطبيعة وتعاها الأمواج ... بل لها قدوة عند البطل لتحويل كل حى إلى حجر ، وأن يحمى الفارس حبيبته ويقتل حيواناً رأسه رأس أسد على جسم ماعز له ذيل التنين . وتقص الأساطير عن ماينوس ملك كريت الذى أبعد القراصنة عن شواطئ جزيرته ثم منح شعبه قوانين جاءته من الإله زيوس . كما أن البطل المغوار



بيسيوس حرر أثينا من اللصوص ومن الجزية التي كانت تدفعها لملك كريت بشرط أن يقدم كل عام للوحش مينوتاور سبعة شبان وسبع فتيات عذارى . ما هرقل فكان أعظم الأبطال ، وقد استطاع أن يهتك الأعمال الخارقة التي أطلبها منه ملك ميسينيا بموافقة الإله زيوس .

شعب وبطل وملك وإله تجمعهم الأساطير والكل سويديها ، بل هي محل فخر كل إغريقي في ذلك الوقت .. وخرجت البعثة الأرجونية التي تتكون من خمسين بطلا وعلى رأسهم العظيم الهائل أجاسون إلى سفينة أرجو ليعودوا بالفراء الذهبي الذي أخذ إلى شواطئ أيوكسين ..

وانحد الإغريق في الأساطير لإنقاذ هيلين ذات الجمال الساحر وزوجة ميندلابوس ملك أسبرطة .. وغضب البطل الأسطوري أخيل وكان جسمه كله مغطى بالدروع إلا فتحة صغيرة في كعبه نفذ إليها سهم قاتل ... ثم يوليبيوس وأذهاله الحارقة وتدمير طروادة وعودة الأبطال ... وكل هذه الأحداث وعشرات البطولات تكون الإلياذة والأوديسا لهومر .

ونستقي معوماتنا عن العصر الهومري ( حوالي القرن الثاني عشر قبل الميلاد ) من الإلياذة والأوديسا حيث تكون المجتمع من طبقة أرستقراطية وأخرى متوسطة وطبقة العبيد . واشتملت الطبقة الأرستقراطية على ملاك الأرض ، والمتوسطة على العمال والصناع .. وتوقفت تربية الأفراد على الطبقة التي ينتمون إليها ، فأصحاب الطبقة العليا تعلموا الفنون الحربية والموسيقى ، وفي هذه الفترة المبكرة من تاريخ الإغريق انقسم اليونانيون القدماء إلى أربعة فروع : الدوريون - الأيونيون - الأيوليون - الأخيون . وحتى قبل قيام المدن فقد عرف الإغريق التصارع والحرب ، ولعل أول هذه الأقسام نمواً في الأمور السياسية كانوا الدوريين والأيونيين ، وأشهر مدن الدوريين أسبرطة أما بالنسبة للأيونيين فقد برزت أثينا ، وكانت ديموقراطية ، بينما أسبرطة ذات طابع ديكتاتوري استبدادي .

وفي مستهل القرن السادس قبل الميلاد ظهرت عدة تشريعات إصلاحية

على يد القانوني سولون، وتبعه في أفول القرن كلايستينيس بتشريعات أكدت ديموقراطية آثينا . ولكنها كانت ديموقراطية عرجاء ناقصة ، فالحضارة الإغريقية اعترفت أنها قامت على نظام العبيد .

ثم جاء الفرس غازين من الشرق بين عام ٥٠٠ وعام ٤٧٩ ق . م . وكانت حروب بين الفرس وبين الإغريق انتهت لصالح الآخر . وتمتعت آثينا بمركز حربي وسياسي خلق لها زعامة المدن الأغريقية (١) .

وسادت آثينا ديموقراطية في الداخل ، ولكن النزعات الاستعمارية بصمت سياستها في الخارج خاصة عندما بدأت تمد تجارتها غرباً حتى بلاد الغال ( فرنسا ) وشرقاً مع الدول الآسيوية ، وأغرى الذهب المتدفق إلى أرضها فظهرت طبقة من التجار بدأوا يتدخلون في السياسة .

وكان لابد للعاملين أن يتصادما : آثينا بديموقراطيتها وتقدميتها ، وأسبرطة بأرستوقراطيتها ومحافظتها ، عندما حاولت آثينا أن توحد كل الإغريق في وحدة سياسية تحت زعامتها ، ولكن أسبرطة رفضت مؤكدة حق تقرير المصير لكل مدينة دولة ( إلا المدن التي تحت سيطرة أسبرطة ) وكانت الحرب البيلبونيكية من عام ٤٣١ - ٤٠٤ ق . م . حرباً بين قوة آثينا البحرية وبين قوة أسبرطة البرية . حرب بين الديموقراطية وديكتاتورية عسكرية . وأرغمت أسبرطة آثينا على قبول شروطها بعد سلسلة من الهزائم الحربية حاقت بآثينا ويقال إن سببها أخطاء في التكتيك الحربي وخيانات . ونظر الكثيرون شذراً إلى الديموقراطية ردحاً من الزمن ، ومع ذلك ظلت جذورها تنمو ، ولكن فكرة توحيد بلاد الإغريق لم تظهر على السطح مرة أخرى .

وفي القرن الرابع قبل الميلاد حاولت أسبرطة أن تسيطر على اليونان : ولكن فارس أعادت الكرات الهجومية ، مما أضعف عضد أسبرطة ، وبلغ ضعفها درجة مكنت منها مدينة طيبة الإغريقية التي أصبحت صاحبة الكلمة العليا في بلاد اليونان ، ثم بدأت تضعف . ومرت أجيال لم تعرف فيها بلاد

---

(١) ! ول ديورانت ( توجية بدران ) — الجزء الثاني من المجلد الثاني . ص ٦ - ٨ .

الإغريق الراحة والسلام ، فالمدين تأكل بعضها ، ولا يكاد المغربون من مدينة يستقرون بعد غزوة إلا وتهاجمهم مدينة أخرى .. حروب ألقت ظلالها على فترات السلام القصيرة الهزيلة ، فأحالت خريطة بلاد اليونان القديمة إلى جذوات من نار وبخار من دم لا يكاد يحف .

وبينما معظم بلاد الإغريق تعوم في بحار الدم كانت مقدونيا في الشمال تتوحد على يد فيليب المقدوني الذي عرف الأسر في طبية وتعلم الفنون العسكرية . وفي عهده وعهد ابنه لم تتوحد اليونان فقط ، بل امتدت إمبراطورية الإسكندر شرقاً إلى الهند وشملت آسيا الصغرى وفارس وسوريا ومصر . وبعد وفاة الإسكندر قسمت إمبراطوريته إلى أقسام ثلاث : مقدونيا وسوريا ومصر . وبموت الإسكندر بدأت اليونان ترنو ببيصرها إلى عهد بركليس وأفلاطون .

وتمثل اسبرطة وآثينا نوعين متميزين من الثقافة الإغريقية ، ويتخذها وبموت الإسكندر بدأت اليونان ترنو ببيصرها إلى عهد بركليس وأفلاطون . وتمثل اسبرطة وآثينا نوعين متميزين من الثقافة الإغريقية ، ويتخذها المؤرخون والمربون نموذجين للحياة والتربية الإغريقية . وسوف أتعرض لهما بقليل من الإسهاب الذي يتناسب وحجم كتاب يتناول بالعرض السريع تطور الفكر التربوي .

### اسبرطة (١)

كان الغازي إذا أخضع مدينة لسيطرته أصبح السيد الحر ، أما الذين حلت عليهم الهزيمة فهم عبيد يأتمرون بأوامر الأحرار ، والحر هو من يفكر لنفسه والمتمتع بالحقوق السياسية وصاحب الأنشطة الرفيعة ، وهو الذي يتعلم ويحقق الفن والشعر والموسيقى والأدب . وقد غزا الاسبرطيون لاكونيا واستقروا في كبرى مدنها ( اسبرطة ) متسدين على البيريويكي والهيلوت السكان الأصليين .

---

(١) لشرح أوفى في التربية اليونانية والرومانية - انظر كتاب « التربية في الهيمن اليوناني والروماني » للأستاذة نعيمة حسن سليمان .



وبيريويكى تعنى « السكان المتجولين فى الإنحاء المجاورة » وهذا كان جاهلهم فقد تناثروا على «شارف اسيرطة» فى مدن صغيرة بلغت حوالى مائة مدينة ، وكانوا أرقى من الهيلوت Hclots وهم العبيد فقيد تمتعوا ببعض الحقوق المدنية والسياسية وتكونوا الطبقة المتوسطة التى بلغ عدد أفرادها حوالى ١٣٠,٠٠٠ فى حين كان عدد العبيد الهيلوت حوالى ٢٢٥,٠٠٠ أما الإسبرطيون السادة فكان عدد حوالى ٤٥,٠٠٠ سيد(١) . وكانت مهمة العبيد خدمة أسيادهم ، أما البيريويكى ومنهم ملاك وتجار وصناع فكان عليهم دفع ضرائب باهظة للإسبرطين السادة(٢).

وبينما عاش الإسبرطيون السادة حياة ديموقراطية إلا أنهم كونوا طبقة متعالية فى أرستوقراطيتها على الطبقتين الوسطى والعبيد . واتخذ نظام الحكومة شكلا جمهورياً من وجهة نظر ، وشكلا ملكياً من وجهة نظر أخرى . فكان هناك ملكان وجمعيتان للمواطنين ، وفيهما كانت السلطة الفعلية للدولة . وأعلى الجمعيتين تكون مجلس الشيوخ ويتكون من ٢٨ عضواً كل منهم يزيد سنه عن ستين سنة ، ويتولى عضويته مدى حياته . أما الجمعية الأخرى فكانت تضم أعضاء فوق سن الثلاثين وصلوا إلى كراسيهم بالانتخاب ، ثم انتخب الأعضاء خمسة منهم يمثلونهم وسماوا ال Ephors .

وكانت سياسة اسيرطة تقوم على التفوق العسكرى لتظل للسادة السيادة على بقية السكان . ولهذا تكون نظامهم التربوى بهذه الفلسفة(٣) . ويرجع أن نظام التربية الإسبرطية يرجع إلى المشرع ليكرجس فى حوال متصف

(١) Mulhern, op. cit., p. 134.

(٢) McCormick, op. cit., p. 89.

(٣) منير، يول (ترجمة صالح عبد العزيز) : المرجع فى تاريخ التربية — جزء أول

القرن التاسع قبل الميلاد . وكان هدفها إعداد الفرد لمكانه في الدولة . فالولد يعد ليكون ذا كمال جسمي شجاعاً متحلياً بعبادات الطاعة العمياء للقانون ، وحتى يكون الجندي الذي لا يهزم ، متقشفاً وضابطاً لشهواته مخاطرأ ومتحدياً المشقات ، أما المرأة الإسبرطية فكانت تربي لتتصف بالترفع والنشاط في الحياة

إو كانت الدولة تمتلك الطفل منذ لحظة مولده ، وهي التي تحدد ما إذا كان هذا الطفل يستحق الحياة أو الموت ، ويحدد هذا القدر مجلس من المسنين ، فإذا أنسوا في الطفل ضعفاً أو هزالاً تركوه في العراء ، ثم يعودون إليه بعد فترة ، فإذا كان قد تحمل الجوع والجو سمحوا له بالحياة ، وإلا فخير لهم أن يموت فلا ينمو مواطناً ضعيفاً .

ويسمح للطفل بالبقاء تحت رعاية الأم في البيت لمدة سبع سنوات ، ثم يرسل كل الأطفال إلى مؤسسات تديرها الدولة حيث يتولى أمرهم مدرب Paedonomos يعاونه بعض المساعدين . ويصبح الطفل عضواً في أسرة أكبر هي الدولة ، حيث يعيش مع غيره من الأطفال في ظل نظام قاس . ويأكل الأطفال سوياً ويلبسون ملابس متشابهة ، وينامون في معسكرات يغلب عليها طابع التقشف ... وكل شيء مشاع بينهم ، فكل شيء ملك للدولة ، ولم يسمح لهم إلا بارتداء القليل مما يستر الجسم ، وبالتغذي بالضروري . ويقسم الأطفال إلى مجموعات ، تتكون كل مجموعة من أربعة وستين طفلاً ، وعلى رأسهم Eiren ولد اختير لشجاعته وحسن تصرفه . ويصف المؤرخ بلوتارك أولئك الصبية الذين لم يتجاوزوا الثانية عشرة فيقول : « كان كل غلام يظهر الخلق الحسن وحسن التصرف والشجاعة والإقدام بين أئداده يصبح زعيماً للجماعة ، وكان الباقون يرمقونه بأعينهم ويطيعون أوامره ، كما يتحملون - بكل صبر - أي عقاب كان ينزل بهم . لذا كانت التربية تهدف إلى تمرين الأطفال في طاعة » .

وكانت حياة الإسبرطي تدريباً مستمراً للحرب ، فكان الواحد منهم ينضم في المعسكرات حتى يبلغ سن الثلاثين ، ويأكل في المجلس العام حتى يبلغ سن

الستين ، وكان لا يسمح للفرد إلا بقدر قليل من المال والحاجات العينية ، مما يحتاجه لبعض الضروريات ، وإذا كانت الدولة قد منحت كل إسبرطى حرة قطعة من الأرض لزراعتها ويفلحها له العبيد ، فإنها تطلبت منه أن يدفع لها مبلغاً في الشهر ، وإذا فشل فرد في تقديم ما يطلب منه طرد من الميس وحرم من المواطنة . وكان يطلب من المواطن إعادة إردبان من الشعر ، وثمانية جالونات من النبيذ ، وستة أو سبعة أرطال من الجبن ، وأربعة أرطال من التين المجفف ، وكية معينة من اللحوم .

ولم تسنح للطفل الإسبرطى فرص لتدريب العقل ، فقد غطت التربية العسكرية الجوانب الأدبية في مناهج التعليم ، بل لم يتعلم القراءة ولا الكتابة في مدارس الدولة إلا على أيدي مدرسين خصوصيين . أما أشعار هومر والأغاني الوطنية فقد اهتم السنواون بها على أساس أنها تدعو إلى الحماس وتوقظ الحمم أكثر من كونها مادة للتقدير الأدبي والفنى . وإذا كان معظم الإسبرطيين قد جهلوا القراءة والكتابة ، فإن أفلاطون يمدى إعجابه بسرعة بديهية الإسبرطى وسرعة رده ، ولو أنه لأول وهلة يظهر كما لو كان غياً . وكان الفتى الإسبرطى يستمع إلى مجادلات ومحادثات الشيوخ أثناء تناولهم وجبات الطعام أو سيرهم في الطرقات .

وعلى أن الجانب الأكبر من التربية الإسبرطية كان مكرماً للتدريبات العسكرية والتربية الرياضية : فكان الأولاد يحطون ظهور الجياد ويمارسون السباحة يومياً ، ويقضون وقتاً طويلاً في التمرينات التي تقوى العضلات وتبني أجساماً مرنة وقوية ، وكان النخبة الكبار Ephors يزورون معاهد التعليم بصورة دورية للتفتيش على سير الدراسة والتدريب . ويجلس الواحد منهم يراقب عن كثب كيف يؤدب المعلم تلاميذه وكيف يجادلهم ويعاقبهم ، حتى إذا فرغ الدرس ولم يرض الزائر عن تهاون المعلم في عقابه تولى هو معاقبة المؤدب أو المعلم .

والقسوة والعنف كانا شعار التربية ، فالصبية يحرون ويقفزون ويتلاكون



ويتصدرعون ، ثم قليل من الرقص والموسيقى ، ثم سباحة وتحمل مشاق ونحطى عقبات ، ففى بعض المناسبات كان الأولاد والشبان يضربون ضرباً مبرحاً أمام مذابح الإلهة أرتميس . ويسمح فى المصارعة والملاكمة بأى أسلوب يمكن الفرد من التغلب على خصمه كقطع جزء من جسمه أو إحداث عاهة به .

ومع هذه الشدة فكانت هناك تربية خلقية تلازم هذه التمرينات ، ولعل أهمها تقديس وطاعة الرؤساء ، أما الأمانة ، والصدق فلهما معايير قد لا نرتضيها اليوم . والتواضع مطلوب ، فالصية بمشون فى الطرقات وأيديهم تمسك بأطراف العباءة وعيونهم شاخصة إلى الأرض . ولكن لا بأس من الكذب على غير الإسبرطيين ولا بأس من السرقة ، وعلى السارق ألا يضبط وإلا أصابه الجلد والامتهان بتهمة الإهمال وعدم الحرص والفشل . فالسرقة والتلصص تدريبان على أعمال الحرب .. وكل تدريب يؤدى إلى نصر فى الحرب فمربحاً به عند الإسبرطيين . وشرب الخمر إلى المثالة مرذول ، ولكي يدرك الإسبرطى الحر مثالب السكر الشديد فكان يوتى ببعض الهيلوت العبيد ويرغمون على احتساء الخمر بكميات تلعب برءوسهم ويعرضون للسادة الأحرار !! وإذا زاد عند العبيد فهذه كانت فرصة للتدريب على القتل ، فيطلق الطلبة إلى الطرقات والمنازل ليتمرنوا على فنون القتال ضد العبيد العزل:

ونخضع الإسبرطى للعقوبات البدنية حتى يدخل الشاب ملتحقاً بفرقة الإفيبي Ephēbi أى الطالب الحربى بعد سن الثامنة عشرة ، حيث كان يتلقى تدريبات عسكرية متقدمة ، كما كان يعمل معلماً للأطفال ومشرفاً عليهم . وإذا فشل الأطفال فى إجابات عن أسئلته كان رئيسهم Eiren يتلقى ضرباً مبرحاً ، وبالتالي يذهب هو ويضرب الأطفال الذين خذلوه بأخطائهم أو فشلهم ويتضح أن المعرفة العسكرية كانت تزرع فى نفوس الإسبرطى منذ صغره ، حتى إذا ما كبر وأصبح بفرقة الإفيبي كان مؤهلاً لتلقى أعنف التدريبات العسكرية . ثم ينتقل إلى دراسة أكبر بعد اجتياز عدة امتحانات عسيرة وشاقة . ويبقى فى فرقة الميليرينس Milleirens عشر سنوات ، يصبح بعدها فى سن الثلاثين

أى رجلاً مكتمل الرجولة ، مواطناً ومحارباً ، وعليه أن يتزوج حينئذ ..

- أما البنات فقد عهدت تربيتهن إلى الأمهات ، وكن يخرجن حافيات لا يستر أجسادهن إلا ثوب واحد ، وخضعن أيضاً لتدريبات رياضية ، وتدربن على المصارعة والسباحة والجري ورمى القرص والرمح . وكن يقسمن إلى جماعات ، كما هو الحال بالنسبة للبنين . وكان من رأى المشرع ( ليكرجس ) أن تظهر الفتيات من كل صفات الأنوثة المكتسبة كالحياء ، ولذلك فكن يرقصن عاريات تماماً أمام الرجال . ولكن بعد الزواج كانت المرأة الإسرطية تتحجب وتلتزم بينهما معظم الوقت في انتظار عودة زوجها . إن نظرة عامة على التربية الإسرطية تبين أنها استغلت الأفراد لخدمة الدولة كل الاستغلال . فالفرد للدولة من ساعة مولده ، وهو يعد ليكون حامياً ومداًفعاً عنها ، والبنات تعد جسمياً وخلقياً لتكون زوجة تقدم للدولة محاربين أصحاء أشداء . بل إن الرجل المسن كان يعبر زوجته لغيره من الرجال حتى تنجب للدولة أطفالاً أقوياء . وقد هيمنت الدولة تماماً على التربية وحقت ما أراذته من أهداف خلقت المواطنين القادرين على حمايتها وتحقيق مطامعها . أفراد أشداء لهم معاييرهم الخلقية التي ناسبت عصرهم ، متحمسون لوطنهم ومتعصبون له .. ولكن عندما حلت بالإسرطة الخزيمة تداعى هذا البناء وطفئت موجات من الانحلال الخلقي والفوضى بعد فترة طويلة من النظام والجمود . قد ضحت الدولة في إسرطة بالفرد ، وفكرت الدولة للفرد ، وعندما حلت الساعة التي تنجم فيها على الفرد أن يفكر لنفسه ، وجد نفسه عاجزاً .

وفي محاولة لتقييم التربية الإسرطية نجد أن الخضرع للقوانين خضوعاً أعمى بباد حياة الإسرطيين ، ودمغ هذه الحياة بجمود شديد يذكرنا بالجمود الذي عاناه المجتمع المصرى قبل ذلك بأكثر من ألف سنة ، وإذا كان الآلهة في مصر القديمة قد شرعوا عن طريق الفرعون وكبار رجال الدين ، فإن قوانين ( ليكرجس ) الإسرطية كان لها نفس التقديس والتبجيل . بل كان من حق الإله الديوى ( الفرعون ) في مصر أن يغير ، وأن يفسر الكهنة القوانين كيفما

شاءوا ، ولكن لا أخذ في اسبرطة كانت له هذه القوة .. بل لم يكن لأخذ السلطة في اسبرطة حتى على تغيير عدد أوتار القيثارة أو طريقة طهو الطعام : وكان من نتيجة هذه التربية العسكرية التسلطية في اسبرطة أن طبعت الأفراد « بخصال كانت سبباً في فشلهم فيما بعد » فقد عزف عن الإسبرطيين أنهم لم يتعودوا الاعتماد على النفس أو تزجيجها ، كما أن قدرتهم على التفكير أو التخيل كانت محدودة وأنهم لم يتعودوا مواجهة المشكلات ومحاولة حلها بتعقل وروية ، فلم يخط الإسبرطيون الفرصة لتدخل المسؤوليات ، بل إن الدولة وجهتهم في كل شيء ، ورسمت لهم طريق الحياة ولم يكن عليهم إلا الانصياع للأوامر والبعد عن الزواهي (١) وقد أدت هذه التربية إلى جذب وقحط في التراث الفكري وانحيار الحرية بالرأى وعدم قدرة الإسبرطيين على تكييف أنفسهم تبعاً لتغير الظروف :

## آثينا

ولعل أهم ما كانت تهدف إليه التربية الآثينية ، بمقارنتها بشقيقتها المحاربة اسبرطة ، أن يسير الفرد في حياته بالحكمة التي يغفلها العقل في أدائه ما يلقي عليه من واجبات . على أن الدولة الآثينية تطلبت في مواطنها قوة الجسم والجرأة والإقدام في ساحة الوغى ، وما أكثر ساحاتها . ولكن آثينا لم تتبع ذلك الأسلوب العسكري الاستبدادي الذي اتبعته اسبرطة ، فقد قدست آثينا الأسرة على أساس أنها ركيزة في نمو شخصية الطفل وتشكيلها .. وتطلبت من الأسرة العناية بالطفل ، حتى إن مشرع آثينا الأعظم ( سولون ) أعفى الإبن من مساعدة أبيه إذا قصر هذا في تربيته عندما كان طفلاً . وقد اهتمت آثينا ، على عكس اسبرطة ، بتعالم الموسيقى إلى جانب التربية البدنية ، على أن المدارس كانت خاصة بملكها أفراد ، ولكنها تحت إشراف الدولة التي أشرفت أيضاً على تربية الأطفال في منازلهم .

(١) نتجيه سليمان ، المرجع الأسبق ، ص ٢٠ .



وقد اعتر الآثينيون بأنفسهم إعترازاً كبيراً قائلين : لأنهم كانوا خير من  
بني شبه الجزيرة اليونانية وأرقاهم وأعلامهم حكمة وثقافة .. أعلى من كل سكان  
الدويلات الإغريقية . ولم يبخل دارسو الثقافة الإغريقية في إسداء المديح  
للآثينيين لتقدمهم السياسي وإنجازاتهم التربوية . فقد أعطي الآثينيون العالم  
لأول مرة نموذجاً للديموقراطية ، على المستويين النظري والعملي .

وقد حكم الآثينيون ملك حوالى القرن العاشر قبل الميلاد ، ثم تحول اللقب  
إلى « أرخون » أى الحاكم ، وإن كان المنصب قد ظل وراثياً فى أسرة معينة ،  
ولكن سلطته الفعلية خرجت من يديه لتكون وديعة فى جمعية عامة يهيمن عليها  
النبلاء .. ثم أصبح الأرخون ينتخب لمدة عشر سنوات ، نقصت إلى سنة  
واحدة عندما صار عدد الأرخون تسعة . وقد أعطى سولون فى قوانينه  
المواطنين مجموعة من الحقوق متفاوت حسب ثراء كل . وتحت حكم كليستينس  
فى الأيام الأخيرة من القرن السادس قبل الميلاد بدأت الديموقراطية الحقيقية  
تنعش .

وتكون المجتمع الآثيني من المواطنين والأجانب والعبيد : وقد عدد السكان  
فى القرن الرابع قبل الميلاد بواحد وعشرين ألف مواطن ، وعشرة آلاف  
أجنبي ، أما عدد العبيد فوصل إلى ٤٠٠,٠٠٠ عبد ، أى حوالى عشرين عبداً  
لكل مواطن حر (١) . ولم تكن للعبيد حقوق مدنية ، ولكن كانت هناك  
تشريعات لحمايةهم من عبث الأحرار وإضطهادهم : أما الأجانب فلم يكن  
لهم الحق فى الاشتراك فى حكومة الدولة ولا يملك أرض ، وللأجنبي أن يعمل  
بالتجارة على أن يدفع ضريبة سنوية ، وقد يخدم أحياناً فى الجيش أو البحرية .  
وكان العبد يعمل لسيد أو يعمل للحكومة أو لسيد آخر ، على أن يدفع  
لسيده جزءاً مما يتقاضاه . وعمل العبيد فى أعمال يدوية ، مما أضفى على هذه  
الأعمال مهارة كانت تثير تفضيل السادة الأحرار الذين استمتعوا بوقت فراغ  
فأتاح لهم الاهتمام بواجباتهم كمواطنين ، ومنها حضورهم ساحات المحاكم

الجمعيات العمومية والخوض في سير الناس من يهمهم التحدث عنهم .  
ونقدمهم والتشهير بهم إذا لزم الأمر . وكان السيد الحر يمضي معظم وقته في  
السوق أو الساحة Agora ، ولا يذهب إلى بيته إلا ليأكل ويستريح وينام .  
وما شئون البيت فقدعهذهما إلى زوجته والعبيد :

وكان الآثني غيوراً على زوجته وابنته ، وتزوج البنات في سن الخامسة  
عشرة أو أقل من هذا السن أحياناً ، أما الرجل فلا يتزوج غالباً إلا بعد سن  
الثلاثين . ونساء الأحرار قلما كن يخرجن إلا باذن من الزوج وبمحرسة عبد .  
وتمضي الفتاة وقتها في تعلم الفنون المنزلية تحت إشراف أمها ، مثل الغزل  
والنسج والحياكة وأشغال الإبرة ورعاية المريض ، والاهتمام بجمالهن ومظهرهن .  
وكانت ملابس الرجال والنساء متشابهة تقريباً ، ترتدى النساء ما يشبه  
الجلباب حيث يصل إلى أقدامهن ، ويرتديه الرجال ولا يكاد يصل إلى تحت  
الركبة ، وخاصة للفلاحين والصناع والمحاربين ، وفوق الجلباب كانوا يرتدون  
عباءة ، وبالقدم صندل يتخلع عندما يجلس الفرد لتناول الطعام . وقد غطت  
الفتيات وجوههن بحجاب شفاف ، كما استعملن حشوات لتغطية عيوب  
الجسم أو مشدات لإخفاء الترهل ، وعلاقات للصدر ، ومانعات لحصل  
الشعر المتمردة ، وأقراطاً وعقوداً وأساور حول المعاصم وحول أسفل  
السيقان ، وعرفت وجوههن أصباغاً شتى لتزيد الجميلة جمالاً ولنصلح  
تجاعيد الزمن أو لتحسن ما أهملته الطبيعة ... وكثيراً ما حملت الفتيات  
والسيدات مظلات وقاية من شمس أو مطر أو استكمالاً لرشاقة ، ويعبثن  
بمراوح يستجدن بها بعض النسبات أو يحركنها كجزء متمم للأناقة . أما الرجال  
فقد أرسوا خاتماً حول أصبع ، مستعينين به لم تكن ليتوكأ عليها الرجل  
في مشيته المتثقلة التي تجاذب فيها أطراف الحديث والنقاش مع غيره .

وذهب الأطفال إلى مدارس أدارها أفراد منذ الصباح الباكر ويستمرون  
بها حتى تغيب الشمس ، وقد بدأ الإشراف الحكومي على المدارس منذ  
تشريعات سولون عام ٥٩٤ ق . م . فقد أصر سولون على ضرورة تعلم كل

طفل مهنة ، كما حدد ساعات الدرس ، وكذا الشروط الواجب توافرها فيمن يقوم بمهنة التربية وسنه . وكم من التلاميذ يستوعبهم إشراف المربي الواحد . وكان سولون هو الذي أدخل دراسة ( هومر ) في المدارس .

هدفت التربية الآثينية إلى تكوين تناسق بين روح مرهقة تحس بالجمال وتقدر الأدب ، وجسم رشيق قوى ، هدفت إلى تكوين الرجل الكامل جسماً وعقلاً وخلقاً .. الجندي الذي يذود عن الوطن ، والمواطن القادر على الإسهام في ثقافة بلده بتتبع كل جميل في وقت السلم . كانت تربية لاستخدام وقت الفراغ في نمو متزن للفرد ، واستخدام مشر لإمكاناته الجسمية والعقلية والروحية . وعلى الوالدين في بواكير الطفولة مسؤولية كبيرة في هذه التربية فيسعدان الطفل قصصاً وأساطير ويدللانه ، حتى إذا كبر بدأ الطفل يعرف الشدة ، والضرب بالنعال والعصى ... ولكن لا يفتقد العطف والحب منهما . ويذهب الطفل إلى المدرسة حوالي السابعة من عمره . ويقسم اليوم المدرسي بين الباليستريا Palaestra أو الجمنازيوم والديدسكالين Didaskaleion أو مدرسة الموسيقى ، وفي الجمنازيوم يدرّب التلاميذ على كل التمرينات الرياضية كرمي القرص والرمح والمصارعة والجري والرقص والسباحة وتدليك الجسم بالزيوت ليحتفظ برشايقه ، أما مدرسة الموسيقى فقد عني بها أيام الإغريق دراسة الأدب والتربية الخلقية . وفي المدرسة يتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والحساب إلى جانب الأغاني الوطنية والشعر .

وكان يرافق التلميذ في ذهابه إلى المدرسة عبد من اضطرته شؤونه إلى عجز عن أعمال تحتاج إلى مجهود فعملوا به إلى التلميذ يصحبه في غدوه ورواحه من المدرسة . وكان هذا اليدا جوج pedagogue يقوم بتقويم أخلاق التلميذ ويراقب سلوكه وعاداته في الحديث والمشي والمجلس والمأكل ومعاملة الناس .

أما المربون في المدرسة فكانوا يأخذون معاشهم مما يدفعه التلاميذ . وقد يستطيع مربب بما يجمعه أن يجمع التلاميذ في فصل دراسي . أما غنزه فكان يعتقد حصصه في الهواء الطلق ... في ظل معبد أو في أحضان تعريشة وارقة



الظلال ... أو في مكان هادئ على قارعة طريق لا يطرقه كثير من المارة ...  
المهم وجود المربي والتلاميذ والمادة التي ينقلها المربي إليهم . وكانت الغالبية  
من المربين يأخذون أجرهم عيناً لا مالا ، في آخر يوم من الشهر بعد أن ينضم  
الأب أجر الأيام التي تغيبها ابنه . وكان لأبناء الأغنياء امتياز تلقى التربية على  
أيدي أفراد عرقوا بغزارة العلم والحكمة . وكانت لهم شهرة واحترام بين  
سكان آثينا .

وقد اتبع الإغريق في تدريس القراءة الطريقة التركيبية ، فيتعلم التلاميذ  
حروف الهجاء أولاً ثم يكونون منها مقاطع ثم كلمات . ثم يبدأ التلاميذ الكتابة  
على الرمل ، ثم على الشمع ثم على جلد رقيق مستخدمين قلماً من الغاب وحريراً  
مصنوعاً من الصمغ والصناج ، كما كان يفعل قدماء المصريين ، ولكن هؤلاء  
استخدموا ورق البردي كما استخدموا لوحة العدد في تعلمهم مبادئ الحساب ،  
وكانت الحروف هي المستخدمة بدلاً من الأعداد ، كما استخدمت الأصابع  
في عمليات العد داخل المدرسة وخارجها حيث يوضع أصبعان متجاوران  
للدلالة على رقم معين . ودرس التلاميذ بعض المعلومات الجغرافية من دراستهم  
لإلياذة هوميروس . أما الشعر فكان يستظهر ويسمع بمصاحبة الموسيقى .

ونحو إلى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة كان الشاب الآثيني ينتقل  
من الباليسترا إلى الجمنازيوم العام بعد أن يتم المدرسة الابتدائية وكانت ثمانى أو  
تسع سنوات . وكان أبناء غير ميسوري الحال يتوقفون عند التعليم الابتدائي  
ثم يتجهون إلى بعض الصناعات للتكسب . وقد عرفت ساحتان عامتان هما  
الأكاديمية والليسيه Lyceum . وخلدتا لارتباطهما بكل من أفلاطون وأرسطو  
على الترتيب . وفي هذه الساحات اتخذت التمرينات الرياضية طابعاً قاسياً إذا  
قورنت بالباليسترا وكانت الدولة تملك هذه الساحات ، ويعمل فيها موظفون  
رسميون ومهمتهم إعداد الشباب لمتطلبات الدولة .

هذا ، ولعلنى أجد أخيراً في أن أنقل الوصف الكامل لتربية الطفل الآثيني

كما رآها أفلاطون (١) .. تبدأ تربية الطفل وتوجيهه في سنى حياته الأولى ، وتستمر طيلة حياته . ومنذ أن يبدأ الطفل يميز من حوله تتنازعه الأم والمربية والأب والمرشد لتوجيهه . ولا يمكنه أن يقول شيئاً دون توجيه منهم بأن هذا حسن وذاك سيء ، وأن هذا مشرف وذاك عار ، وهذا مقدس وذاك غير مقدس . لإعمل هذا وتجنب ذاك ، فإذا أطاع كان طيباً وحسناً ، وإذا لم يطع عرض نفسه للتهديد وللعذاب الشديد فيلزم كما لو كان جماداً . وبعد ذلك يرسل إلى المدرسين الذين يطلب منهم الإشراف على سلوكه قبل أن يشرقوا على تعليمه القراءة والموسيقى ويعمل المدرسون ما يطلب منهم ، وإذا ما تمكن الطفل من معرفة الحروف الأبجدية وبدأ يفهم ما هو مكتوب ، أمدوه بمؤلفات أعظم الشعراء ، تلك المؤلفات التي عليه أن يقرأها في المدرسة ، ويجد التلميذ بين ثنايا الأشعار الكثير من النصائح والكثير من القصص ومفاخر مشاهير الرجال القدماء ويطلب منه حفظها عن ظهر قلب حتى يعمل على تقليدهم . ويحدث نفسه بالرغبة في الوصول إلى ما وصلوا إليه من مكانة رفيعة . وبعد ذلك يتسلمه مدرسو الموسيقى ويصلحون من مزاجه بحيث يصبح معتدلاً . ولا يقع مطلقاً في المعاصي . وعندما يعلمونه استخدام الآلة الموسيقية تعرض عليه أشعار مشاهير الشعراء أصحاب الأغاني الشعرية . وينشدون هذه الأشعار على نغمات الموسيقى ، ويجعلون من توقيعها وأنغامها مزيجاً تألفه أرواح الأطفال حتى يطبعوهم بطابع الظرف والاعتزان وتقدير الزمن ، ويصبحوا قادرين على الكلام وعلى العمل . ذلك أن حياة الإنسان في جميع مناحيها في حاجة إلى الانسجام والتوقيت . ثم يرسل الطفل إلى أستاذ الألعاب الرياضية حتى يتمكن الجسم من أن يلي نداء العقل الفاضل وحتى لا يضطر الشباب في المستقبل نتيجة ضعف أجسامهم أن يلجئوا إلى الحرب من الجيش إبان الحروب ؛ هذا هو ما يفعله القادرون من التلاميذ مادياً وهؤلاء هم الأغنياء وجددهم وهم ؛ يبدأون عملية التربية في وقت مبكر جداً وينتهون منها في سن متأخرة .

وبعد أن يفرغ هؤلاء التلاميذ من أساتذتهم ترغمهم الدولة على تعلم القانون حتى يعرف كل مواطن ماله وما عليه وحتى يعيش حياة واقعية مرسومة لا حياة خيالية ، كما كانت الحال في تعلم الكتابة والقراءة إذ كان مدرس الخط يرسم خطوطاً نموذجية ويجعل الطفل يتتبع هذه الخطوط ... فكذا كان تدريبه على القانون، وكانت المدينة تضع قوانينها وهذه كانت من اختراعها ومن عصارة أفكار رجال قانونها القدماء وكان الغرض من هذه القوانين أن يعرفها الشباب قادة كانوا أم محكومين ومن يخالف هذه القوانين فلا بد من إصلاحه . أي استدعائه للمحاكمة .. وهذا ينطبق على هذا القطر كما ينطبق على غيره من الأقطار .

وفي حوالى سن الثامنة عشرة ولمدة سنتين ، يقسم الآثيني عمن الولاء لدولته ، ويتمرن على فنون الحرب ومعيشة الجندية ، وغالباً ما تكون في حراسة الحدود ، ويتدرب على استخدام الأسلحة ( الثقيلة ) كالدرزوع وإلقاء الرماح ، وفنون التكتيك العنيفة . وكان يطلق عليه في هذه الفترة اسم Ephebe أى الشاب . وبعد انتهاء السنتين يتقدم إلى « الجمعية العامة » ويتقبل من الدولة رمحاً ودرعاً ويصبح مواطناً . ثم يقسم أمام المواطنين كبار السن أن يكون مخلصاً للقوانين وللعرف ، وألا يهجر دولته وأن يظل على الدوام مستعداً للذود عن حياض وطنه ، وأن يعمل على تنميته بثقيف نفسه وبالنجاح في أعماله الخاصة . وقد كانت أمام الآثيني الحر الفرص لاستمرار ثقافته في النحت والتصوير والفن المعماري والدراما .

وجلس الآثينيون في ظلال الأشجار يتجادلون ويتناقشون في كل ما يهم دولتهم وطرقوا أبواب الأدب والفن والحكومة والسياسة والفلسفة . وكانت هذه الجلسات الظليلة ، والمناقشات الممتعة فاتحة التفكير الذى نما وتطور ، وما زال يؤثر في أفكار العالم إلى اليوم .

أثينا في عصر الانتقال : ( من حوالى ٦٠٠ ق . م . إلى الغزو المقدوني في



٣٣٨ ق . م ) . كان من نتائج تربية آثينا في عصورها القديمة أن اكتمل نمو الفرد وظهر التقدم القومي بصورة لم ير التاريخ لها مثيلاً من قبل . وقد بلغ هذا العصر ذروته أيام بركليس .. وبدأ اتجاه نمو تمجيد الفردية إلى درجة أدت فيما بعد إلى أن أصبحت الدولة في خدمة الفرد . وترجع أسباب التغيير في هذا الاتجاه الخطير إلى :

١ - عوامل سياسية : فقد استبدلت قوانين سولون بدستور ديموقراطي من وضع كليستينز عام ٥٠٩ ق . م ومنح كل سكان آثينا الأحرار لقب « مواطن » وأصبح من حق « الجمعية العمومية » نفي كل مواطن خطر على الصالح العام عن طريق الاقتراع السري . وقد استطاعت آثينا هزيمة الفرس ، وتزعّم حاف ديليان عام ٤٧٧ ق . م ، وتحول الحلف إلى إمبراطورية . وبدأ الذهب يدخل بوفرة خزائن الديموقراطية . وتمتع الأفراد بحريات أكثر للعمل وللكسب . على أن الجديد في سيطرة آثينا أنها لجأت إلى أساليب الإقناع والديبلوماسية أكثر من التجهّز للقوة للاحتفاظ بسيادتها . وقد أدى هذا إلى الاهتمام بتكوين المواطنين القادرين على المجادلة والإقناع .

٢ - عوامل اقتصادية وسياسية : مدت آثينا ذراعها باتساع رقعة زعامتها وإرسالها مندوبيها وتجارها والمتكلمين المجادلين من أبنائها يحملون معهم فكرة التآخي والوحدة بين الشعب الإغريقي المقسم إلى دويلات عديدة . وقد ظهرت طبقة من المعلمين اسمهم « السفطائيون » أو الرجال الحكماء أو المدرسون المتجولون يعملون حيث يجدون تلاميذ قابلين دفع ثمن دراستهم . ومن التجار والرحالة والزوار والسفطائيين والسفراء واتصالات بين الدويلات بعضها ببعض الآخر ، ثم فوق كل هذا التسامح في المناقشة وإبداء الرأي مما أدى إلى نقد للأفكار القديمة ، من كل هذا وذاك أصبحت آثينا قلباً كبيراً ينبض بالحياة الفكرية ، ومركزاً مضيئاً للتفكير الحر .

٣ - العوامل الأدبية : وتتمثل في الدراما بشقيها المأساة والملهاة : وقد عرفت آثينا أدب المأساة ( التراجيديا ) الذي يدور حول مشاكل دينية

وأخلاقية واجتماعية ، وشخصياتها من الآلهة والأبطال الخرافيين ، وتدور موضوعاتها حول الصراع بين الواجب والهوى . ثم بدأت الهزليات (الكوميديا) تنتشر في النصف الثاني من القرن الخامس وتهاجم في نقد ساخر المظاهر الخادعة من غش وسفه وتبذير وفساد ، وكان هذا دليلاً على غلبة الميول الشخصية على الواجب في مضمار الحياة العملية .. والأدب عبر عن الواقع ، والواقع كان يؤكد الفردية . ولذلك فإن التربية أكدت الفردية .

٤ - العوامل الخلقية والدينية : لم يلعب الدين في المجتمع اليوناني نفس الدور الذي لعبه في المجتمعات الشرقية ، فلم يكن أساسياً لتقديمهم الاجتماعي ولكنه مع ذلك أمد الحكومات ببعض المساعدة وزاد من قدسية الأسرة . وخطط للناس طريقاً للحياة ليس قوامه الراحة ولين العيش والمتعة الشخصية أو العظمة الذاتية ، ولكن العمل للصالح العام (١) . ثم بدأ الناس ينبذون الاتجاهات القديمة والخرافات ولم يعد مستقبل الإنسان في رأيهم مسيراً بإرادة الآلهة أو رغبة السماء ، كما زال الاعتقاد في تدخل الآلهة في حياة البشر . ثم نشب الصراع بين المحافظين على التقاليد والنظم وبين المتشككين فيها الذين عمدوا إلى هزها هزاً عنيفاً .

٥ - العامل الفلسفي : وكان لابد من طريق لتفسير الوجود وما فيه بعيداً عن التفسيرات التي أوردتها الأساطير والحكايات الخرافية ، وبخاصة بعد أن انكشف الغطاء عن الآلهة وقدراتها . وأوبرقت شجرة الشك التي تولاهها السفسيفائيون ، شيك في كل ما جاء به إلفلاسفة السابقون مثل هيرقليط وزينو ، بل إن جورجياس أنكر وجود الأشياء قائلاً : إنه إذا فرضنا وجودها فليس من الممكن معرفتها ، وإذا فرض أنها كانت موجودة ومعروفة ، وأممكن معرفتها ، فمن غير الممكن إيصال العلم بها إلى الغير . وتفشى بين الشباب الاعتقاد بأن الإنسان أو الفرد هو مقياس كل شيء .. وهذا يعني أن مقياس الصدق ومقياس الحقيقة وطبيعة المعرفة أمر ذاتي . كما أن الفضيلة والحكمة

(١) . منبر ، بول : المرجع السابق - ص ١١٧ .

يمكن الوصول إليهما عن طريق التفكير أو المعرفة لا عن طريق التقاليد الموروثة (١).

وقد تزعم حركة التمرد على التقاليد جماعة السفسطائيين ، ولم يكونوا من أبناء آثينا فقط ، ولكنهم يونانيون متجولون احتكوا بكثير من الحيوانات اليونانية والشرقية ودرسوا عن القوى الطبيعية وظواهرها والحياة الاجتماعية بحاسنها ومثالبها والحياة السياسية بقوتها وضعفها . وكانوا خطباء مفوهين ومناقشين مقنعين ، وسرعان ما جذبوا إليهم الشباب الذي شاقه تعلم الخطابة والبلاغة وأصول الحوار والمناقشة . ولكن المحافظين من المبقين على التقاليد هاجموهم على أساس أنهم يدعون المعرفة في كل شيء ، وأيضاً لأنهم يتقاضون أجوراً لقاء الخدمات التي يقدمونها للشباب ، ولذلك فقد اتهموا بالإلحاد وتعايم المبادئ الأخلاقية . ويدافع السفسطائيون عن أنفسهم قائلين إنهم يناقشون الأخلاق والدين من وجهة نظر تختلف عما ألقه المحافظون والرجعيون أصحاب الأفكار المصطبغة بالتعصب والتزمت ، فليست هناك كما قال فيلسوفهم بروتا جوراس أفكار ولا مقاييس عامة .

وبانتشار الأفكار الجديدة كان لابد للتربية أن ينالها تغيير ، فان الفترة التي كان يقضيها الشاب الآثيني بين سن ١٦ سنة إلى ١٨ سنة والتي كانت تركز للتربية الرياضية العنيفة أصبحت تركز للتدريب العقلي الراقى . فيجمع السفسطائيون المريدين من الشباب في أى مكان .. في الطريق .. في الملعب .. في غرفة ، ويتلقى الشباب ضروب المعرفة .

وانتشرت الاتجاهات الجديدة التي ولدها السفسطائيون في المدارس الابتدائية فأصبحت التربية تعمل على تنمية اعتداد التلاميذ بأنفسهم واللباقة في الحديث والمرح والحرية في المساوك . بل تغير عدد أوتار القيثارة واستخدمت آلات موسيقية جديدة كالناي ، وقلت الرياضة البدنية ، واستخدم ماء دافئ في الحمامات ... بهذا بدأ العنف والشدة يتسر بان تدريجياً من حياة الأفراد .



غير أن هذا اللون من التربية أدى الى انتشار اللامبالاة بين الأفراد  
وانحلال خلقى وتفكك فى روابط الأسرة وسعى مستمر وراء المال وجمعه ،  
ووقف نفر من الرجال يرون هذا الضياع والسموط ويتطلعون الى المعابد  
الضخمة وإلى المسارح التى شهدت روائع سيموكليس ويوريبيديس وأرسطوفان..  
ثم إلى بقايا أسطول جبار هزت به آثينا إمبراطورية فارس العاتية .. يرون كل  
هذا أصبح فى أيدي أجيال غابت عنها الأخلاق التى شيدت ذلك المجد .  
ثم شمس أشرقت محاولة تبديد الظلمات : سقراط ، وأفلاطون ،  
وأرسطو .

## من فلاسفة الإغريق

في طبيعة العملية التربوية التغير ، بمعنى أن التربية ليست جامدة ولكنها تتشكل وتتطور حسباً تلبية الظروف ، وهذه الطبيعة المتغيرة تحتم الحاجة إلى علامات للطريق لتوجه أنشطة التربية ، وتلجأ هذه العلامات إلى الفلسفة تستوحي منها . ولأن التربية تهتم بما سيكون عليه الإنسان فعليها أن تتساءل : ما أهداف هذا الإنسان ؟ ثم تتساءل عن ماهية الخير ، ما هي ؟ وهذا ما نبحث فيه الفلسفة تحت عنوان الأخلاق . ولكن كيف يتأتى للإنسان أن يعرف الخير ؟ ومتى يستطيع الإنسان التأكد من أنه يعرف ؟ بل ما المعرفة ؟ وكيف يتأكد المرابي من الصدق ؟ وما الحق ؟ وهذا فرع آخر تبحث فيه الفلسفة عن المعرفة . وثمة مشاكل أخرى من نوع مختلف ، فما طبيعة العالم الذي تمارس فيه التربية ؟ هل هو هائج متحرك أو راكد ساكن ؟ هل من الواجب أن يتعلم الإنسان ليومه أو لغد آت في المستقبل ؟ ثم ما طبيعة الطبيعة البشرية : لا متعلم ؟ وهذه أسئلة تتعلق بالوجود أو الواقع . هذه وغيرها من المسائل هي التي تكون مشاكل فلسفة التربية .

ويرى البعض (١) أنه لا يوجد شيء اسمه فلسفة التربية ، وإنما توجد فلسفة ، فوجهة نظر الفرد عن المدارس والتدريس إن هي إلا امتداد لفكرته عما يحيط به . ويرون أن فلسفات التربية هي قرارات عن تضمينات الحياة فيما يختص بتنشئة الفرد . ولنا بصدد مناقشة جدلية عن تسمية ما ، ولكن الذي يهمنا أن نقرر أن الفلسفة تهتم بأمور الحياة والموت ، وتطرح أسئلة عديدة محيرة ومقلقة لمعلوماتنا عن الإنسان والتاريخ ، ولكنها أسئلة لا يمكن تجاهلها طالما أن الثقافات تتعرض لعقبات وبديلات تدفع الناس للتفكير ، ثم يسلكون بناء على تفكيرهم .

---

(١) Sayers, E.V. and Madden, W. : Education and the Democratic Faith, p. 3.

والتربية هي الأخرى تتعرض للمشاكل والعقبات والبديلات ونواحي الاختيار ، فهي عامل مشترك في كل أوجه الثقافة البسيط منها والمعقد . وهي بهذا لا تستطيع أن تتخلى عن الفلسفة ، كما لا يمكن للثقافة أن تتجاهل الفلسفة .

ما الفلسفة ؟ هي تعبير عن المعتقدات ووجهات النظر . والسؤال هو متى نتفلسف ؟ كثيراً ما حاولت أنت وغيرك أن تصوغ في تعبيرات من خبراتك آراء معينة تهمنا كمعتقدات عن الدين ، عن الحب ، عن حرية الرأي ، عن السياسة .. الخ ، وكل منها تحوى أسئلة مثيرة للتفكير ، كما تثير اهتمام الكثير من الناس في كل مكان . وتوجد في المجتمعات آراء مختلفة يتبناها أو تصدر عن أفراد يحاول كل أن يعبر عن رأيه في موضوع ما . هذا التعبير عن الرأي قد نطلق عليه فلسفة أو أي اسم آخر ، ولكن يحق لنا القول إننا جميعاً نتفلسف (١) عندما نحاول أن نعبر عن الأشياء التي نعتقد فيها والمرتبطة بحياتنا وعلاقتنا بغيرنا

وجماعة المربين كجماعة في المجتمع لما معتقداتها وآراؤها التي تسعى إلى استخدامها وتحقيقها ، فعندما يتفلسفون عن المدارس فانما هم يركزون على ناحية مهمة تهم معظم أفراد الشعب . على أن بعض المربين لا يسمون هذه المعتقدات بالفلسفة ، قائلين : إنهم ذو وعقول عملية ، بل إن بعضهم يؤمن بما يسمى « علم التربية » كتحد صارخ لما يذكر عن فلسفة التربية ، أو فلسفة على وجه العموم .

ومع ذلك فالفلسفة لا تنفصل عن خبرة الحياة ، وهي متضمنة فيها ولا يعبر عنها بشكل ظاهري ولكنها موجودة وراء تفكيرنا وتصرفاتنا ، بل هي معنا في أداء واجباتنا اليومية . فكل فرد له وجهة نظر ، وفي كل وجه من أوجه الحياة المادية أو الروحية أو العادية أو المهنية نؤمن بأشياء معينة عن النشاط التي نؤديها .

وفي الحقيقة إننا لا نستطيع أن نعمل دون معتقدات نؤمن بها ونسلك على

---

(١) Brameld, Th. : Philosophies of Education in Cultural Perspective, pp. 19-27.



هديها ، فالتاجر مثلاً يعمل ويتصرف ليحصل على ربح ، وخلف كل تصرفاته  
تكمّن هذه الفكرة . كما أن خطيب المسجد مؤمن بالإسلام وتعاليمه . فلا يعيد  
النظر في هذا الإيمان كل يوم جمعة قبل الصعود إلى المنبر . وكذلك المربي  
تحدد سلوكه وجهة نظر معينة عن التربية .

كل منا إذن له فلسفة ويتفلسف ، وإذا كان هذا حال المدرس فيجب عليه  
أن يفهم بعض الآراء الفلسفية التي قد يقتنع ببعض منها اقتناعاً يجعله يؤمن  
بها ، ومن ثم تشكل وجهة نظره أي فلسفة . والجدل بالمذكر بل ما يجب  
أن يؤكد عليه - الحرص في تغير وجهات النظر الفلسفية مما لا يكون شاذاً  
غريباً عن ظروفنا الاجتماعية ، فقد يحاور البعض أن يتخير غير المألوف حتى  
يتحقق له الظهور بين غيره وأقرانه . إن أعمال العقل والتفكير المتزن أمران  
لازمان للباحث عن فلسفة للتربية يؤمن بها ويسلك على هديها .

## السفسطائيون وسقراط

اهتم الإغريق في القرن الخامس قبل الميلاد بمشاكلهم التربوية ، فقد بدأ بعض المفكرين يفحصون طرائق الحياة والنظم الاجتماعية التي عاشها الإغريق قروناً طويلة ، ولاحظ لهم أن ثمة تغييرات قمينة بالحدوث . خاصة بعد الحروب التي خاضوها والانتعاش الاقتصادي الذي فاض عليهم ، كان لابد إذن من تعديلات اجتماعية ، فالنظام الموجود وقتئذ أصبح لا يناسب ما طرأ على المجتمع من تغييرات . وتطلعوا إلى التربية ونظامها . كيف يتعلم الأحداث ؟ وماذا يتعلمون ؟ إن العادات والتقاليد القديمة أصبحت غير مناسبة ، كما أن الاتجاهات الجديدة لا ترضى جميع المواطنين ، كان هذا هو الموقف الذي مهد الطريق للفلسفة لتقول رأيها .

وكان السفسطائيون هم أول من تصدوا لمشكلات النظرية التربوية التي مخضت عن القلق الاجتماعي . وكانوا من أشد المهاجمين للنظم القديمة التي للرمت أن أحضان الغالبية ، وكان ملاحظهم لتفكير في إطار من احتياجات الأفراد الذين ذهبوا إليهم طالبين العلم والمعرفة ، وقالوا : إن الإنسان هو مقياس الأشياء ، ثاروا على التقاليد القديمة التي كانت هي مقياس الأشياء . ودفع لهم طلاب العلم ثمن ما يتعلمونه ، غير أن ما يؤخذ على السفسطائيين أنهم يدافعون عن وجهة نظر تتناسب مع من يدفع لهم ، فقد يؤيدون رأياً في وقت ، ويؤيدون نقيضه في وقت آخر .

وقد جذبت طريقة السفسطائيين الشباب المتحمس . وأغضبت المحافظين : وكبار السن ، وقد احتقرهم البعض لأنهم اتخذوا من العلم سلعة يبيعونها . وخافهم الكثيرون لما في آرائهم من ثورة على القديم والمتعارف عليه . ومع ذلك فقد هرع إليهم الشباب لما اتسمت به آراؤهم من حرية وانطلاق ، ولما أضفوه على الفرد من تمجيد وإعزاز ، فقد عملوا على تحرير العقل من الجهالة والروح من الخوف ، والجسم من الوهن ، لقد عملوا على نمو الإنسان ككل ،

ونسب إليهم المناصبون أنهم كانوا دعاة الحرية البشرية (١) ..

وكان السفسطائيون يعلمون الحساب والهندسة والفلك والتاريخ الطبيعي والنحو والبيان والتاريخ والأساطير والمنطق والسياسة والأخلاق وفقه الدين والرسم والموسيقى والتكتيك الحربي ، ولكنهم ركزوا على البيان ، أما بقية المواد وغيرها فكانت تهدف إلى مدد المتكلم بحصيلة من المعلومات تفيده في مناقشاته . ولم يعلم السفسطائيون المنطق حرصاً على معرفة الصدق والحق ، ولكن للفوز في مناظرة أو مناقشة كلامية . وهذا ما سمي بالسفسطة . وكانوا ينكرون وجود الموجود أو الحقيقة الموضوعية ، وأن رأى الفرد هو الصدق الوحيد ، أليس الإنسان هو مقياس الأشياء ؟

ولكن المحافظين وأنصارهم ردوا على هجوم السفسطائيين قائلين إنهم جماعة من المنافقين الذين يتذبذبون في أقوالهم حسبما يدفع لهم ، وهاجموا طريقة السفسطائيين القائمة على التفكير ، منكبين على الإنسان قدرته على الفضيلة أو الكرامة عن طريق الطرق العقلية والجدل . وأكد المحافظون أن معيار الفضيلة يحدده أشراف القوم بما يسلكونه . والفضيلة في نظرهم تورث ويمكن تعلمها لمن يعيش مع الأشراف متسلماً عليهم في سلوكهم ، فاعلا النبيل من الأعمال ، ولكن لا يمكن تعلمها عن طريق التفكير والذكاء . ومعنى ذلك أن الأسلوب الديمقراطي السفسطائي لتعليم الفضيلة لجمهور الشعب — كان لا بد وأن يفشل في رأى عليا القوم .

وظهر الصراع بين المحافظين وآرائهم وبين السفسطائيين وآرائهم ، صراع بين أرسطراطية وديمقراطية ، وقد أولى سقراط ( ٤٦٩ - ٣٩٩ م ) (٢) هذا الصراع اهتمامه الكبير ، وهو أعظم مفكرى آثينا في القرن الخامس . وقد نشأ سقراط نشأة متواضعة ، فكان متجهاً بحكم نشأته ناحية الديمقراطية . وقد رأى سقراط الحاجة إلى تربية من نوع ممتاز ، تربية إنسانية متجهة إلى الإنسان

(١) Mulhern, op. cit., pp. 144-149.

(٢) تحديد سنة تولد سقراط فيها أقوال كثيرة ، وإن كان عليه أنه ولد عام ٤٦٩ ق.م.



ويكون موضوعها الرئيسي الجوهر الروحي للإنسان . ولكنه لم يقصد من هذا ما قصده السفسطائيون بقولهم إن الإنسان مقياس كل شيء ، ولكنه قصد إلى القول بوجوب أن تكون المعرفة مستقلة ، أي أن عقل الإنسان يجب أن يبحث في الأشياء باستقلال وحرية كاملة ، وأن يحكم كل ما هو موروث . فلا قيمة للأفكار أو العقائد من حيث هي قديمة أو حديثة ، ولكن تتأني قيمتها من حيث أنها تعبر تعبيراً صحيحاً عن حقيقة الأشياء . ويختلف سقراط عن السفسطائيين في أن « الأحكام التي يصدرها العقل أحكام موضوعية صادرة عن طبيعة الأشياء نفسها ، وليست أحكاماً صادرة عن الهوى الفردي كما انتهى إلى ذلك السفسطائيون » (١) .

أما عن منهج سقراط الفلسفي فكان يبدأ بأدراك الإنسان لنفسه ، أي يبدأ البحث بأدراك الإنسان لذاته لكي يعلم الفرد هل لديه علم صحيح أو أن ما عنده إن هو إلا علم مشوه ، أو أنه جاهل تماماً . وكان سقراط يعمل على أن يثبت لمتحدثيه أنهم جهلة ، ومن الجهل تتكون النقطة الأولى للبحث الفلسفي . ويظهر سقراط جهله بالموضوع ، ثم يلقي أسئلة قد تظهر لهم أنها سبأخرة ولكنها تنهي باثبات أنهم إذا علموا شيئاً فهو غير صحيح ، وكثيراً ما كان يثبت للمتحدث أنه يناقض نفسه . ومن الركائز التي تركز عليها قوة سقراط أنه في محاولته للبحث عن الحقيقة ، حاور غيره ممن ادعوا العلم ، وباستخدام طريقته كشف أنهم لا يعلمون ، ولكنهم يدعون العلم ، أما هو فيعلم أنه جاهل ، أو هو يعلم بأنه لا يعلم ، وهذا علم صحيح .

ويبدأ سقراط خطوة ثانية وهي التوليد — وكان سقراط يقول في هذا المعنى إنه يحترف صناعة أمه ، وكانت قابلة ، إلا أنه يولد نفوس الرجال — فيسأل من يحاوره عما يعرف في مسألة من المسائل ، ويرد المحاور في ثقة واعتداد ، ثم يبدأ سقراط أسئلة كان قد أعدها بحيث يختلط الأمر على محاوره فيتناقض نفسه . وكان سقراط « يستعمل دائماً طريقة توكيد البرهان عن طريق

تفى العكس . فسقراط حين كان يبحث في تعريف مسألة من المسائل ، يأتي بكل الأشياء التي تضاد هذا التعريف ، في الظاهر على الأقل .. فمثلاً إذا سأل: أوتيديموس ما الظلم ؟ يجيب أوتيديموس بأن الظلم هو أن يكذب الإنسان وأن يخدع وأن ينهب .. الخ . فيقول له : ولكن هل بعد ظلماً أن يكذب الإنسان على عدوه أو يخونه ، أو ينهبه ؟ حينئذ لابد من تصحيح التعريف الأول . وهذا التصحيح يتم بأن يقول أوتيديموس : إن الظلم أن يفعل الإنسان هذه الأشياء ضد أصدقائه . وهناك يجيب سقراط بأن ذلك لا يتم في كل الأحوال : فهلا بعد الكذب فضيلة حينما يكون باعثاً على الشجاعة أو حائثاً على طلب العلم ، أو مانعاً صديقاً من أن يستخدم سلاحاً لانتحاره ؟ حينئذ يجيب أوتيديموس بأن الظلم إذن أن يرتكب الإنسان هذه الأشياء ضد أصدقائه أيضاً حينما يريد الإضرار بهم . وهكذا يستمر الحوار (١) .

وكان سقراط يحاول دائماً الاستفادة من الآخرين ، وأن يساعد الإنسان للوصول إلى تعريف الشيء تعريفاً صحيحاً ، وكان سقراط يتعلم بينما هو يعلم عن طريق الحوار .

وكان سقراط يستعين بالاستقراء ويتدرج من الجزئيات إلى المعاني أو الأحكام العامة ، كما أن سقراط آمن بأن الإدراك الحسى هو أساس المعلومات جميعاً . ولأن هذا الإدراك يختلف باختلاف الأفراد ، فإن المعلومات التي تتجنىء عن طريقه مختلفة ، فنحن لا نعرف عن الحقيقة إلا الصور المختلفة التي تقدمها لنا الحواس . ولذلك اتجه سقراط إلى بناء تحصيل المعرفة على العقل لا على الحواس معارضاً بذلك آراء السفسطائيين . ويرى سقراط أن العقل عامل مشترك عند جميع الناس ، وما دام العقل أداة المعرفة ، فالحقائق الخارجية ثابتة لأن الناس جميعاً يرونها بمنظار واحد ، هو العقل الذي لا يختلف إدراكه في شخص عن آخر (٢) وكان رأى سقراط هذا هو الأساس الذي نشأت عليه كل المذاهب العقلية المثالية « Idealism » .

(١) عبد الرحمن بدوي . المرجع السابق ، ص ٣٧-٣٨

(٢) أحمد أمين وركى نجيب محمود . قصة الفلسفة اليونانية ص : ١٢١-١٢٢ :

ويذكر أن سقراط انصرف عن البحث فيما يتصل بالطبيعة والآلهة ،  
مؤثراً أن يدرس الإنسان نفسه أولاً ، ثم يدرس المتصل بالإنسان ، وكان  
يرى أن عقل الإنسان لا يستطيع أن يصل إلى البحث في الطبيعة والإلهيات .

ورأى سقراط أن الإنسان لا يمكنه أن يعمل الخير إلا إذا عرف ماهية  
الخير أي عرف الإدراك العقلي للخير ، فالعمل الأخلاقي مؤسس على المعرفة  
ويجب أن يصدر عنها ... بل إن الفضيلة والعلم شيء واحد فيستحيل أن تعرف  
الخير معرفة صحيحة ولا تعلمه ، كما يستحيل أن تعمل الخير ولا تعرفه .  
فيكفي في نظر سقراط أن يعلم الإنسان ما الفضيلة حتى يكون بمنجاة من فعل  
الرديلة ، وكل عمل شر إنما يصدر عن الجهل بالفضيلة ، لأن الإنسان لا يسعه  
إذا عرف الخير أن يفعل شراً (١) .

وانتهت حياة سقراط بمحاكمته ، فقد اتهم بانكاره آلهة اليونان . وكذا  
بدعوته لآلهة جديدة ، كما اتهم بافساد الشباب الذي سحرته آراؤه فالتفوا حوله .  
وزاد أعداء سقراط لأنه هاجم الديمقراطية منكرًا انتخاب الزراع والصناع  
لمناصب الدولة ، كما أغضب الأرستقراطيين لما يبدوونه من استبداد وظلم .  
ووقف سقراط أمام قضائه : ودافع عن نفسه مشفقاً على القضاة أنفسهم من  
موقفهم المخزي ومتألماً لما صارت إليه الأهوار من فساد . وحكم عليه بالموت ،  
وبين ثلاثين يوماً . وكان الغروب موعداً لعدامه ، فأمر سقراط بالسم ،  
وتناول الكأس بثبات . وبكى ثلاثين يوماً ثمهم بينما السم يسرى في أوصاله ،  
وعندما أحس بالثقل في ساقه عرف أن السم ينهي أجله . وغشته برودة في  
جسمه من أسفل إلى أعلى : فاقدًا الإحساس تدريجياً حتى توقف قلبه .  
غربت شمس .



## أفلاطون

عندما دخل الحواريون على أستاذهم سقراط في ساعاته الأخيرة كان السجان قد فك القيود الثقيلة التي كبل بها السجين المحكوم عليه بالموت . وشم الحواريون موت أستاذهم الذي أثار الشجاعة في الموت على التذلل والضعف أمام قضائه . هكذا مات سقراط أمام تلاميذه ، ويقال إن أحدهم ( أفلاطون ) لم يشهد موته إما لمرضه كما يذكر هو ، وإما لأنه لم يستطع أن يقاوم الألم الذي كان سيعاذه لو أنه شهد هذه النهاية .

ويذكر أن أفلاطون ولد بين سنتي ٤٢٩ - ٤٢٧ ق . م من أسر أرسوقراطية موسرة . وكان على النقيض من أستاذه الذي تتلمذ عليه ثمانى السنوات الأخيرة من عمره . فبينما كان سقراط دميم الحلقة قبيح الوجه كان أفلاطون حلو الحيا ذا جسم رياضي ممشوق . وكان عمره عشرين عامًا عندما تتلمذ على سقراط وجلس إليه بينما كانت الحرب بين اسبرطة وآثينا مشتعلة . وزعزعت هذه الحرب البلايونيكية دعائم القوة في آثينا ، بل وزادت الديمقراطية في سيادتها فأمسك الدهماء بمقاليد الأمور ، وعاثوا فساداً ، حتى إذا انتهت الحرب دانت السيادة للأرسوقراطيين الممثلين في ثلاثين طاغية . وأراد هؤلاء أن يصلحوا ما فسد ، فعمدوا إلى البطش والقسوة ، وعاشت آثينا ترتجف .

وقد شهد أفلاطون حكم الدهماء وحكم الأرسوقراطيين ، وكلاهما فشل ، وكان ذلك قبل أن يجلس إلى أستاذه سقراط يحاوره . ولما لم يكن هناك إلا أحد أمرين في السياسة : الديمقراطية أو حكم الأقلية - وبعض هؤلاء كانوا أقاربه وكلاهما فشل - فقد ولى أفلاطون وجهه شطر الشعر ينظمه ، حتى تعرف إلى سقراط ولازمه . أما ما نظمه من شعر فقد أحرقه فيما بعد .

وبعد موت أستاذه رحل ، بعد أن لفت الأنظار إليه بدفاعه عنه ومناداته ببراءته وعظمته وعبقريته ، وطلعت أقاويل عنه وجد معها أن الخير له في الترحال والسفر . وطاف بإيطاليا حيث جلس إلى الفيثاغوريين وأخذ ما

يعلمونه ، ثم أقام ببلاط الملك ديونيسيوس في صقلية . ولما علم هذا الملك بما يتكلم عنه أفلاطون في موضوعات الأخلاق والفلسفة عموماً ثار غاضباً . وأخذ أتباعه أفلاطون لينباع في سوق العبيد ، ولكن رجلاً من محبي الفلسفة أنقذه . ويقال إن أفلاطون زار مصر ضمن جولته التي استمرت عشر سنوات عاد بعدها إلى أثينا . ويقال إنه أمضى في رحلته اثنتي عشرة سنة .

١٦ ثم عاد أفلاطون إلى أثينا ليستقر فيها رجلاً أخذ الحكمة عن سقراط ثم تجول في الأقطار ينهل من الفلاسفة والحكماء . عاد إلى أثينا معلماً وفيلسوفاً ، ولكنه لم يتجول في الطرقات والساحات ويقف يناقش كما كان يفعل أستاذه سقراط ، بل اتخذ له ملعباً في شمال شرق أثينا كان يسمى باسم أحد الأبطال القدماء هو أكاديمس وكان في منطقة ذات أشجار على شاطئ نهر ، وأطلق على هذا الملعب اسم الأكاديمية . وتكاثرت الوفود إلى هذا المكان الجميل أربعين عاماً . وفي خلال هذه المدة كتب أفلاطون الكثير وعلم الكثيرين . ويفضل أفلاطون تقدمت الفلسفة ، فقد أتيح لها الهدوء والدراسة العميقة المتصلة . وقد علم أفلاطون وكتب في كل ما يهم الناس ، عن تحسين النسل ، والتنوع والاشتراكية ، ومساواة المرأة بالرجل في الحقوق جميعاً ، والحريات في القول والرأي والعلاقات الجنسية ، وتأمين الثروة ، وغيرها . وقد صاغ كتبه في أسلوب الحوار متخذاً من سقراط بطلاً في الكثير من المناقشات المكتوبة ، مازجاً بين فلسفته وفلسفة سقراط حتى لا تستطيع أن تميز بينهما في كثير من المواضع (١).

وعلم أفلاطون آراءه في أكاديميته ، كما ساعده أساتذته آخرون مثل - أكسينوقراطيس وأرسطو الذي كان أستاذاً للخطابة . وقد وضع أفلاطون في أكاديميته منهاجاً يدرسه الشباب حتى يتمكنوا من إدارة أمور الدولة إدارة سليمة صحيحة . بل إنه كان يأمل أن هؤلاء الشباب سيقومون صرح الجمهورية

الى تصورهما ، الجمهورية الى يحكمها الفلاسفة حتى تستقيم الأمور ويسود  
العدل والإخاء والحق (١) .

ومن حسن الطالع أن كل كتابات أفلاطون بقيت حتى وصلت إلينا ،  
إلا أن بعضها أضيفت إليه إضافات . وكتب أفلاطون بطريقة الحوار إلا لى  
مقالة « التعريفات » والرسائل الثلاث عشرة . أما مؤلفاته فقد كتب جزءاً منها  
وهو يتلخص على سقراط ، وجزءاً أثناء رحلته ، والجزء الأكبر خلال قيامه  
بالأكاديمية . وأهم كتبه جميعاً هو كتاب « الجمهورية » أو « المدينة الفاضلة » .

### نظريته أو بطوره في التربية

غلبت على آراء أفلاطون التربوية آراؤه في علم النفس الى تصف الروح  
البشرية أو الشخصية ، وآراؤه عن المجتمع البشرى وعن الفرد والمجتمع  
والعلاقات بينهما ، ولذا فجدير بنا أن ندرس هذه الآراء الى صبغت فلسفته  
التربوية ، ونبدأ بالآراء السيكولوجية .

### أولاً : الفرد

لم يخضع علم النفس زمن أفلاطون الى التجريب الذى يخضع له اليوم ،  
ولم تبذل أية محاولة وقتئذ للتعبير عن العلاقة بين الدوافع والسلوك الملاحظ  
تعبيراً رقمياً ، وكيف يختلف السلوك تبعاً للمثيرات . ولكن عرف أن علم  
النفس لم يحرم من لمسات تجريبية . فلكى يفهم أفلاطون الشخصية اعتمد على  
الاستبطان وملاحظة الآخرين .

وقد استنتج أفلاطون من ملاحظاته أن النفس تتكون من ثلاثة أنواع من  
القوى أو القدرات أو الملكات ؛ : قوة العقل ( التفكير ) وموضعها الدماغ ،  
والغضب ، وموضعها الصدر ، والشهوة وموضعها البطن . والعقل هو هذا  
القسم من النفس الذى عمدنا بالقدرة على اكتشاف الحق والباطل ، وعلى إثبات  
أى الأقوال حق وأىها باطل . والتفكير هو الدافع والمؤدى لكل معرفة :

(١) أحمد أمين وزكى نجيب محمود ( المرجع السابق ) ص ١٤٧-١٥٠



وأهم أنواع المعرفة التي يؤدي إليها نشاط العقل هو الحكمة ، هو معرفة طبيعة الخير والطرائق السليمة للحياة الصالحة للمجتمع والفرد . ولكن لا يستطيع العقل وحده التحكم في الفعل البشري ، فقد نعرف ما يجب عمله ومع ذلك لا نسلكه .

والقوة الغضبية عند أفلاطون هي الإرادة كما نطلق عليها اليوم ، وتنفذ ما يقرره العقل . فالقوة الغضبية مرتبة في خدمة قوة عليا وهي القوة العاقلة في كل ما تشير به إذا كان خيراً . وتؤكد النفس إذن - في رأى أفلاطون - هو الذي يترجم المعرفة ( أى الحكمة ) إلى عمل ، أى فضيلة .

أما هذا الجزء من النفس وهو الشهوة فهو مرتبط بالوظائف الجسمية . ويميز أفلاطون بين نوعين من الرغبات توصف قوتها بأنها شبيهة ، وهي الرغبات الضرورية وغير الضرورية . والرغبات الضرورية هي اللازمة لبقاء واستمرار الحياة كالجوع ، والجنس ، والمأوى . أما غير الضرورية فهي لا تعمل على بقاء واستمرار الحياة ، بل تعمل على تزيينها وتزويقها ، كالطعام الفاخر والثوب المزركش والحلى . وتحتاج الشهوات لتسير في طريق مرسوم إلى قوة توجهها وتساعدتها .

ويأتى التوجيه بطريق غير مباشر من العقل والتفكير ، ويأتى مباشرة من القلب مركز القوة الغضبية ، فالحكمة التي يكتشفها العقل تعمل على تحقيق الشهوات الضرورية وغير الضرورية ، والإرادة هي القوة التي تنفذ ما تقوله الحكمة . ومع أن كل نفس بشرية فيها القوى الثلاث ، إلا أن الأفراد يختلفون ، بعض الأفراد قادرون على التفكير أحسن من غيرهم ، ولذا فليدبرهم المعرفة والحكمة . وقدرة البعض على التفكير أقل ، ولكن قدرتهم على العمل أكثر ، وهؤلاء يستطيعون بالقوة الغضبية ( الإرادة ) أن يسيطروا على الشهوات . والنوع الثالث من الناس تفكيرهم قليل وقلوبهم ضعيفة ، وتظهر شهواتهم مهيمنة ، ولا يستطيعون كبح جماحها إلا بقوة من الخارج ، قوة أساسها الحكمة ، التي يفتقدها هؤلاء ، أو قوة أساسها السلطة المادية الرادعة .

وباختلاف الأفراد في القوى ، يختلفون أيضاً في المهن التي يصلحون لها .  
فحيث يكون للعقل الغلبة فصاحبه يصلح للمهن التي تتطلب الدرس والتحصيل  
والتفكير . وحيث تغلب الإرادة ، فالمهن التي تصلح لها هي ما تتطلب أعمالاً  
بالقوة كالحرب والشرطة . أما حيث تسود الشهوات فخير ما يصلح لها هو  
التجارة والإنتاج حيث الربح وحيث تتحقق الذات الشخصية .

ولقوى النفس تاريخ عند الفرد ، فهي كائنة منذ الولادة ثم تتيقظ بعد  
سنوات قليلة . ولا يستطيع العقل تقبل المعرفة والحكمة قبل سن السابعة عشرة ،  
أما الإرادة فهي غير ثابتة . والشهوات متغيرة . ومع ذلك فيستطيع العقل قبل  
سن السابعة عشرة أن يتقبل صور الخير والجمال والحق ، كما يمكن للإرادة أن  
تعود على ما يتقبله العقل . وهذه بدورها تتحكم في الشهوات على هدى توجيه  
العقل .

وتوزع قوى النفس بين الرجال والنساء ، ولا يؤثر الجنس في فاعلية  
هذه القوى . ومعنى ذلك - في رأى أفلاطون - أن المرأة تستطيع شغل  
مناصب الحكم والمسائل الاقتصادية والحرية واقفة على قدم المساواة مع الرجل .  
ويؤكد أفلاطون ضرورة إتاحة الفرصة لكل فرد ليعمل حسب إمكانياته  
قدراته حتى يتمكن من حسن استغلالها ، وعلى المجتمع أن يهيئ لكل فرد  
الفرص لاستغلال إمكانياته (١) كما أن أفلاطون قسم الشعوب بحسب تقسيمه  
قوى النفس : فالإيونانيون يمتازون بسيطرة القوة العاقلة ، ويمتاز الشماليون  
بسيطرة القوة الغضبية ، أما الفينيقيون والمصريون فتسود عندهم القوة الشهوية .

### المجتمع :

ويرى أفلاطون أن الحياة في المجتمعات البدائية بسيطة حيث يعيش الناس  
حياة تلقائية يسودها السلام والهدوء ، موزعين الأعمال عليهم . أما في المجتمعات  
المتقدمة فالحياة فيها معقدة ، وتوزيع الأعمال لا يتم بسهولة وبساطة ، بل

إن أخطاراً خارجية تهدد أمنها واقتصادياتها ، ولذلك فهي تلجأ إلى السلاح والحرب لتأمين أراضيها واقتصادياتها : بل تستخدم القوة والقوانين لحسن توزيع الأعمال على السكان . وفي رأى أفلاطون أن وظيفة المجتمع الاقتصادية وحرية وتشريعية لسلامة الحكم ، ووجد مثالا لهذا المجتمع في مدينة الدولة الإغريقية . وكانت مدينة الدولة — ويسمى البعض المدينة الحرة — محدودة المساحة وتشمل مدينة تحوطها بعض القرى الصغيرة . وهي متموّنة نفسها اقتصادياً بقدر المستطاع ، وتتاجر خارجياً مع مدن أخرى . ويظهر أن أفلاطون لم يفكر في دول كما نعهد اليوم من حيث المساحة وعدد السكان وتشابك العلاقات الخارجية .

ولكى تنجح وظائف المجتمع يجب أن يستثمر كل فرد السعادة في عمله ، ولن يتأتى هذا إلا باتقانه هذا العمل ، فالصناع مثلاً عليهم أن يجيدوا صناعاتهم وحرفهم حتى يقبل الناس على شرائها وبذلك يمتنون المال الذى يرضى شهواتهم وكذلك الأمر بالنسبة للشرطة والجيش ، فعلى كل عامل بهما أن يعتز بعمله ويسعد ويقبل عليه حتى يتحقق للدولة النصر الخارجى والأمن والنظام فى الداخل ، وإلا دبّت الفوضى أو خضعت المدينة لسيطرة مدينة دولة أخرى وبذلك يتحطم مجتمعها . وعلى الجيش والشرطة العمل حسب قوانين الحكومة التى يتولاها الحكماء . وعلى هؤلاء أن يتمتعوا بالعقل والحكمة حتى تكون أوامرهم رشيدة متزنة ، ومحقة لخير المجتمع .

وبهذا يوجد فى المجتمع : العمال والصناع والمزارعون والتجار مكونين طبقة اجتماعية تعمل على خدمة الاحتياجات الاقتصادية للمجتمع ، ثم طبقة الجند والشرطة وعليها حماية المدينة الدولة من الخارج والداخل ، ثم طبقة الحكام الذين يهيمنون على المدينة عاملين على خيرها وموجهين الطبقتين الأخيرتين .



## تدريب الأفراد

وعلى أساس نظرة أفلاطون السيكولوجية والاجتماعية أعطى نظاماً لتدريب الأفراد : . . . . .  
أولاً : يجب أن يخضع المسؤولين عن الحكومة في المدينة لنظام تربوي، يتكون من خمس مراحل :

١ - من الميلاد إلى سن السابعة عشرة : وتنقسم هذه المرحلة إلى قسمين ، ويربى الأطفال على أيدي أخصائيين في ذور الحضانة العامة بعيداً عن الوالدين . وفي الحضانة يهتم المشرقون بالتقو الجسدي للأطفال مستغنين اللعب والرياضة في ذلك . وخلال القسم الثاني يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ، ويتدربون على التدوق الموسيقي الذي تشمل الموسيقى واللغة والأدب بالمفهوم الحديث . وإلى جانب ذلك يتعلم الأطفال والعلمان العلوم ، والتربينات البدنية ، وتخضع ( المناهج ) التي يدرسها المتعلمون لرئاسة الدولة خضوعاً كاملاً في محتواها وشكلها .

٢ - من سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة إلى سن العشرين : وفي هذه المرحلة يدرب الشباب تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة .

٣ - المرحلة الثالثة من سن العشرين إلى الثلاثين : ويدرس فيها الشباب العلوم كالحساب والهندسة والفلك وغيرها . هذا إلى جانب دراسة الموسيقى .

٤ - المرحلة الرابعة من سن الثلاثين إلى الخامسة والثلاثين : وتتميز بطريقة المناقشة والحوار في دراسة عن العالم وطبيعة الخير .

٥ - المرحلة الخامسة من سن الخامسة والثلاثين إلى سن الخمسين : وفيها يعين الناجحون في المرحلة الرابعة في مناصب حكومية .

وفي سن الخمسين يختار المبرزون في المناصب الحكومية لرفعوا إلى المناصب الحكومية العليا .

ثانياً : يجب أن يخضع أصحاب الإرادة إلى نظام تربوي خاص بهم ،

ولكنه مع ذلك لا يجد أفلاطون مانعاً من خضوعهم للمنهج الدراسي لأصحاب العقل والتفكير حتى نهاية المرحلة الثالثة . ويلوح أنه من الضروري لطبقة الجند دراسة عسكرية تؤهلهم للمناصب الحربية ، فالمهم فيهم نوع من الشجاعة ، وقدرة على تقبل أوامر وتوجيهات أصحاب القتال ؛ وإلا فقد يندفعون إلى أعمال يشرها الطمع لتحتيق مكاسب اقتصادية خاصة بهم ، وبذلك يصبحون مصدر خطر دائم في مجتمع متمدين .

ثالثاً : ويجب أن يخضع أصحاب الشهوات إلى نفس نظام التربية في المرحلة الأولى والثانية وسوف تساعد هذه التربية على الخضوع لطبقة الجند وبالتالي لفئة المفكرين . كما أن تربيته سوف تساعد في اتجاهاتهم الاقتصادية . وينتظر أفلاطون من نوع التربية الذي يخضع له أصحاب هذه الطبقة أنه سوف يكبح جماح شهواتهم .

### فلسفة أفلطون في التربية

( أولاً ) الميتافيزيقيا والتربية :

في مواطن كثيرة بكتاب الجمهورية لأفلاطون قال : إن العالم الملاحظ متكون من عديد من الأشياء وكل شيء له خاصيته ومكانه ويمتد منتشراً في زمان معين . وكل شيء في تغير مستمر في صفاته وعلاقاته أو يتحرك من مكان لآخر ، وكل شيء ينتمي إلى طبقة طبيعية . فالشجرة التي نراها واحدة من هذه الأشياء فنحن ندركها بحواسنا ، وهي متميزة عما حولها ، وهي متغيرة ( سقوط الأوراق ، النمو ، الثمار .. الخ ) ، وهي تنتمي إلى مجموعة من النباتات . على أن كل شجرة يمكن أن تميز عن غيرها من نفس المجموعة ، ومع ذلك فيقول أفلاطون : إن كل الشجر يشترك ( داخل مجموعة واحدة من الشجر ) في صفات عامة . فإذا اختلفت نخلة عن بقية النخيل فإن لكل النخيل صفات مشتركة أو جوهر واحد يمكن أن نطلق عليه اسم ( الفكرة ) . وكما أن هناك ( فكرة ) للنخيل فهناك ( فكرة ) لكل مجموعة من الأشياء ، وللفكرة صفة عالمية والعمومية ، وتظهر في مظاهر مختلفة وفي أمثلة

متعددة وأزمان متباينة . و ( الفكرة ) خالدة وليست متغيرة . فهناك أنواع كثيرة من النخيل في مناطق مختلفة ، ولكن الفكرة واحدة . و ( الفكرة ) تنصف بالكمال والمثالية ، وقد نجد شجرة نخيل فيها عيب وأخرى قصيرة وثالثة مفرطة في طولها ورابعة ثمارها شبيهة .. الخ ولكن في ذهن علم النبات صورة لشجرة النخيل كما يجب أن تكون ، وعلى أساس هذه الصورة يصف نخلة بأنها سليمة وأخرى بأن عيباً فيها .

و ( الأفكار ) يرتبط بعضها ببعض الآخر في نظام ، وعندما يبلغ العلم ذروته سوف تنتظم كل الأشياء في نظام كامل ، وعلى قدر معرفة الإنسان فقد انتظمت ( أفكار ) الأرقام في علم اسمه الحساب وانتظمت ( أفكار ) الحركة السماوية في علم الفلك . و ( أفكار ) النغم في الموسيقى .

وتقول نظرية أفلاطون الميتافيزيقية إن خلف كل شيء مدرك في العالم نظاماً من الأفكار يفسر ما في هذا العالم . وما ندركه بحواسنا في هذا العالم صور لتلك ( الأفكار ) أو ( المثل ) . وإننا في هذا العالم نرى نسخاً باهتة من هذه المثل . والمثل كائنة وموجودة حتى ولو في هذا العالم .

ويظهر لنا تطبيق نظرية أفلاطون هذه في مفهومه عن الإنسان الذي يجب أن يتحلى بقوة الفكر والإرادة والشهوة . وكذلك الأمر بالنسبة للمجتمع الذي يتضمن الوظائف الاقتصادية والعسكرية والتشريعية . ولهذا فإن العلاقة بين المواطنين والدولة يجب أن تكون شبيهة بالعلاقة بين ( فكرة ) الإنسان و ( فكرة ) المجتمع ، وقد سبق أن وضحت مراحل التربية المختلفة التي اقترحها أفلاطون والمبنية على هذه العلاقة بين قوى الفرد ووظائف المجتمع .

### ( ثانياً ) الأخلاق والتربية :

وتظهر فلسفة أفلاطون في الأخلاق منعكسة على التربية في نظريته العامة عن طبيعة الخير . وهذه النظرية تعتمد على فكرته الميتافيزيقية ، فقد رأينا أنه يتحدث عن نظرية المثل وأن الموجودات المدركة صورة أرضية من هذه المثل التي تنصف بالكمال والجلود ، ولذلك فإنه يقول : إن الخير في كل شيء



مدرك يتوقف على الدرجة التي يقترب فيها هذا الشيء من صورته المثالية أو يعبر عنها . ولنأخذ مثلاً النخلة . فالخير فيها والجمال ليس سببه ما تضيفه علينا من ارتياح أو لذة ولا على أساس مقارنة . النخلة بشجرة الحمير مثلاً . ولكن الخير والجمال في النخلة هو مدى اقترابها من صورتها المثالية .

وفي رأى أفلاطون أن المجتمع الخير هو المجتمع العادل . وبقدر اقتراب المجتمع بوظائفه الثلاث والإنسان بقواه الثلاث من المثالية الموجودة في عالم المثل ، يمكن أن يتحقق العدل بدرجة تتناسب مع درجة الاقتراب من المثالية . ولهذا فقد وجه أفلاطون نظامه التعليمي ليحقق بقدر المستطاع . هذا العدل والحق

( ثالثاً ) المعرفة ( الإيستومولوجية ) والتربية :

قال أفلاطون : إن المعرفة حالة عقلية تتميز بالتأكد من طبيعة شيء ما ، وهذا الشيء غير موجود في عالم الواقع المتغير ، والتغير يجعل من المستحيل التأكد من طبيعته ولذلك فإن الأشياء التي نعرفها بتأكد هي ( الأفكار ) في علاقاتها المنتظمة .

وهناك درجتان في التأكد من المعرفة : التأكد القائم على فرض ، والتأكد المطلق . فما نعرفه عن العلوم والرياضيات هو تأكد فرضي لأن تأكدنا من صدقها يعتمد على تأكدنا من صدق الفروض التي اشتقت منها . أما التأكد المطلق فهو مرتبط بوعينا بفكرة الخير ، وهذا التأكد المطلقة ص . ١١١ . وهو يحول المعرفة الفرضية في العلوم إلى مطلقات .

### التعليمات التربوية

تعرض أفلاطون في كتابه ( الجمهورية ) و ( القوانين ) إلى مسائل متصلة بالتربية اتصالاً وثيقاً . ولعل أكثر أشكال الوجود البشري قيمة في نظر أفلاطون هو التوافق بين الجمال والفضيلة عند الإنسان ، فهو يؤكد ضرورة التفاعل بين الجسم والعقل كأساس للتربية ، ثم يوسع نطاق هذا التوافق إلى أن يشمل التوافق بين الجماعات بل في العالم الميتافيزيقي . ويرى أفلاطون

أن على الإنسان أن يوفق بين غرائزه وإراداته على هدى من مبادئ عالمية ، وأن يخضع سلوكه تلقائياً لفضائل أربع هي : الحكمة وكبح جماح الشهوات والشجاعة والعدل . وهذا هو المواطن المثالي لأنه يعرف كيف يحكا وأن يحكم بالحق .

وتؤسس الفلسفة الأفلاطونية في التربية على هذه الفضائل الأربع . ويؤكد أفلاطون أن الفضيلة تتطلب اقتناعات خلقية ونوايا طيبة وضميراً حياً وقدرة على العمل السليم ، كما أن ارتباط الخلق والمعرفة لازمان وضروريان . وفي رأى أفلاطون أن الكمال البشرى مستحيل ما لم يعرف الإنسان كيف يحول نواياه إلى واقع . ولذلك فإن بصيرة الإنسان في طبيعة الحياة يجب أن تكون قوة دافعة في تربيته ، وقد منح الإنسان وحده القدرة على الوصول إلى الكمال والسمو بنفسه من خلال تبصره ومعرفته نفسه ومحاولته للحياة الطيبة : وهو قادر على تخطي عتبات ذاته الضيقة ويخضع مختاراً لقوانين عامة عادلة ، وهذا هو الإنسان الحر الفاضل .

ويرى أفلاطون أن التربية هي عملية توجيه وجذب الأطفال إلى الطريق الذي رسمته القوانين وأكدت عدالته خبرات ذوى العقول المفكرة المحنكة (١) .

ولهذا فإن أفلاطون في كتابيه « الجمهورية » و « القوانين » كان يتصور مدينة مثالية فزج بين فن السياسة والتربية ، لأنه وجد كليهما يهدف نحو تحقيق النظام الأسمى في الحياة . وقد حاول بعض الكتاب التربويين الحديثين تقسيم أفكار أفلاطون التربوية على هدى من إلتقسيمات الحاضرة ، أى المدرسة الابتدائية ثم الثانوية ثم العالية . ولكن مثل هذا التقسيم مآله الفشل لأنه من العبث تفسير الماضي بعقلية الحاضر : كما أن أفلاطون نفسه ألقى الأهمية الكبرى على روح العملية لا على شكلها التنظيمى .

أما عن نظام أفلاطون التربوى فقد ألمحت إلى صورة منه في صفحة ( ١٠٧ ) ، أما ما وراء هذا فهو فى رأيه تحويل عناصر الأمة الثلاثة لينصرف

Ulich, op. cit., p. (١)

( م ٩ - تطور الفكر )

كل فريق إلى ما أعد له . فاصحاب الشهوات يتجهون إلى ميدان العمل ، وأصحاب العاطفة إلى الحرب وهم الجنود ، أما أصحاب العقل والحكمة فيتجهون إلى الحكم وسياسة أمور الدولة . ويرى أفلاطون البدء بعزل للصغار عن الكبار حتى نبعث عنهم عادات آبائهم السيئة . ويجب أن تتاح للصغار جميعاً فرص متكافئة لينالوا نصيباً من التعليم ، لا يتميز واحد عن الآخر ، فإن النبوغ والعبقرية ليسا وقفاً على طبقة دون أخرى (١) .

ويدرب الأطفال في الفترة الممتدة للسنوات العشر الأولى على رياضة بدنية لتقوية أجسامهم ، إلى جانب دراسة الموسيقى لتهديب الخلق وتدريب النفس على التوافق النغمي : على أن أفلاطون يحذر من الإسراف في تربية الأجسام على حساب الموسيقى ، أو الإسراف في ترقيق النفس بالموسيقى على حساب الجسم .

ويصر أفلاطون على أن تكون التربية في مراحلها الأولى أدنى إلى التسلية منها إلى الجهد ، لأن هذه هي الوسيلة التي يتعرف بها الكبار على ميول الأطفال الطبيعية ، ثم إن أفلاطون يضيف الأخلاق إلى الرياضة البدنية والموسيقى ( أي تربية الجسم والعقل ) : فهو يؤمن بالتكامل بين أفراد المجتمع وحثمية تعاونهم وأن يتعرف كل فرد دوره في هذا المجتمع ، أي ما له من حقوق وما عليه من واجبات . ويلوح أن أفلاطون يقصد بالأخلاق هنا ما يطلق عليه في المصطلح الحديث العلاقات الإنسانية وطرائق التعامل . ويهتم أفلاطون بالأخلاق على أساس أنها سوف تكبح جماح الشهوات عند الإنسان وتدفعه إلى طريق الحق والخير فتقل المشاجرات والمنازعات وبذلك لا تقوم ضرورة لقوات الشرطة لتقضي بين الناس وتقيم العدل ، وتحول أموال الشرطة إلى أبواب أخرى تعود على المجتمع بالخير .

وثعتمد الأخلاق على ركيزة يراها أفلاطون حتمية أيضاً وهي إيمان الناس بالله محدد لا بقوة عليا مهيمنة ، أي بدين يهديهم سواء السبيل ، فيه من أساليب الثواب ما يشجع على عمل الخير ، وفيه من أساليب العقاب ما يكفل



تهى الضال عن غيه وشروره . وهذا الثواب والعقاب يعضده أفلاطون بحتمية خلود النفس حتى يطمئن المثيب إلى أعماله ويخاف المذنب شر أفعاله .

وتستمر هذه الدراسة إلى سن العشرين ، وفي هذه السن يستبعد من الشباب من يثبت أنه غير قادر على مواصلة الدرس والتحصيل ، وهؤلاء ينتظمون في صفوف عامة الشعب الذين يكونون جماعات الزراعة والعمال وأصحاب الحرف والمهن .

وهؤلاء وهم غالية ، يكونون قاعدة ترسب فيها جماهير غفيرة تتحكم فيهم شهواتهم .

وبعد امتحان قاس صارم يسمح للناجحين بدراسة تستمر عشر سنوات تربي فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم ، فهم يتعلمون الرياضيات والفلك ولكنهم لا يتعلمونها بقصد الكسب المادى أو العمل البدوى ، وإنما للتمعن والتأمل المعنوى المحرر للعلوم البحتة ، فالقائد العسكرى يتعلم الأرقام حتى يستطيع تنظيم جنوده في وحدات متناسقة فعالة .

وفي سن الثلاثين يجرى امتحان صعب ، وينضم الراسبون فيه إلى طبقة الشرطة والجند الذين يتولون الذود عن حياض الوطن داخلياً وخارجياً ، وإعداد جيش وطنى قوى قصد به أفلاطون أن يكون درعاً للوقاية وقوة إرهابية للأعداء حتى لا يجسروا على تهديد الوطن . فالجيش للدفاع لأن أفلاطون كان يمتك الحرب والقتال .

أما الناجحون فهم يواصلون الدراسة ، رجالاً ونساء ، في الفلسفة لمدة خمس سنوات ثم يتدربون على الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريباً عملياً في خضم الواقع حتى سن الخمسين ، وهذه هى السن التى يصلح فيها الدارس أن يكون ملكاً فياسوفاً ، إذ كان من رأى أفلاطون أن يقوم على حكم الناس الفلاسفة لقدرتهم على فهم إرادة الله على حقيقةها : وهم القادرون وحدهم على تفهم الأسرار الإلهية وتبين مشيئة الخالق بل هم أعدل الناس وأكثرهم قدرة على نشر العدالة وتطبيقها . والحكام الفلاسفة منزهون عن الشهوات الدنيوية التى يعرفها أفراد الطبقة الدنيا ، فهم لا يملكون ، ويتناولون طعامهم في

مقاصف عامة ولا يسكنون القصور وإنما يبيتون في قاعات مشتركة . وجل تفكيرهم يوجه إلى إسعاد مواطنهم والعمل على راحتهم بنشر الخير والعدالة بينهم .

ينظر بعض المفكرين لآراء أفلاطون التربوية على أنها أفكار خيالية تقصد عالمًا مثاليًا كالمدينة المثالية التي كان أفلاطون يحلم بها . ولكن أحداً لا ينكر مدى ما لفلسفته من إشعاع غمرت به البشرية حيث أفادتها بخيرها وعدالتها وجمالها . ويشبه البعض أثر أفلاطون بالظل الذي يلجأ إليه العابر في يوم قاتظ ويجلس إلى جدار مبنى كنيسة ، ثم يحتوى من البرد بهذا المبنى ويجد في داخله من الجمال والقدسية ما يريح نفسه ، ولكنه قد لا يسأل عن اسم الذي بنى هذه الكنيسة وأبدع بناءها إذ يختفى اسم صانع هذا المبنى وراء سحب التاريخ . وأثر أفكار أفلاطون على التربية كما نعهدها في المدارس أثر قليل . ومع ذلك فقد تأثرت مدارس الأديرة المسيحية وجامعات العصور الوسطى بآرائه ، غير أن هذا التأثير هزيل إذا قورن بفيض أرسطو الكبير . ويلوح أن القلة هي التي فهمت عمق نوايا أفلاطون ، فرأى الغالية أن مبادئه التربوية غير عملية ولا تصلح للمربي . ومع ذلك فهناك إعجاب بآرائه عن تعليم النساء ، وبمزجه بين التريتين الرياضية للجسم والموسيقية للروح ، وباعتقاده أن التربية عملية مستمرة فيها جانب عملي واقعي ، وبفهمه عن الفيلسوف الحق .

ويجد المربون صعوبة أو حتى استحالة في تنفيذ آراء أفلاطون التي غلفت بالمثاليات ( اليوتوبيا ) ، ومن المحتمل أنه هو نفسه كان يتسم أحياناً للصورة المشرقة المتفائلة والخيالية التي كان يحلم بها ومع ذلك فكان ثمة أمل يراوده كما راود ملك صقلية الشاب ديونيسيوس الذي أرسل إليه ليجعل منه ملكاً فيلسوفاً ، غير أنه ضاق ذرعاً بأفلاطون وفلسفته وتعاليمه وكاد يبطش به لولا أن هرب .

لقد أعطى أفلاطون البشرية أملاً وتفاؤلاً : تسعى إليه في كل جبل عبر التاريخ لتحقيق شيئاً منه ... ولو قليلاً .

## أرسطو

تربى أرسطو مع فيليب أبى الاسكندر الأكبر المقدونى ، وكانت ولادته فى سنة ٣٨٤ ق.م. من عائلة ثرية ، فكان أبوه طبيباً للملك مقدونيا . وقد ترك أرسطو مقدونيا إلى آثينا فى السابعة عشرة من عمره لينال تعليمه ، وفيها التحق بأكاديمية أفلاطون وتلمذ عليه مدة عشرين سنة . وبعد وفاة أفلاطون ترك أرسطو آثينا إلى أسوس حتى دعاه فيليب ليقوم على تربية ابنه الاسكندر وكان ولياً للعهد . وعندما اعتلى الاسكندر عرش مقدونيا عاد أرسطو إلى آثينا وأنشأ بها مدرسته التى سميت الليسيه lyceum نسبة إلى المكان الذى انشئت فيه ، كما سمي أتباعه بالمشائين لأنهم أخذوا عنه عادة المشى أثناء تعليمه . ثم مات الاسكندر عام ٣٢٣ ق.م. فى بابل وهو فى أوج نصره العسكرى ، وبموته تحطم ذلك السياج المتين الذى كان يحمى أرسطو من أعدائه الحاقدين وخصومه المغرضين ، فانهزوا الفرصة وأغروا به العامة والجماهير واتهموه بالإلحاد وأنه لا يؤمن بآلهتهم ولا يقدم إليهم القرابين . ولما اشتد هياج الجماهير ضده غادر آثينا قاتلاً إنه يخشى من جنابة الآثينيين على الفلسفة مرتين : أولاهما بالعدوان على سقراط ، وثانيتهما بالعدوان عليه . ولم يلبث أن مرض بعد هربه من آثينا بعام أو بعض عام شاكياً من معدته ، ثم عاجلته المنية سريعاً فى العام التالى من هربه أى فى سنة ٣٢٢ ق.م. وكان قد بلغ الثالثة والستين (١) .

وقد كتب أرسطو فى المنطق والطبيعة وما وراء الطبيعة وفى الفلسفة العملية . ومن كتبه فى المنطق (٢) : المقولات — العبارة — التحليل بالقياس — البرهان — الجدل — الخطابة — الشعر .

---

(١) ماجد فخرى : أرسطو طالبس المعلم الأول . ص : ١٠ - ١٢ .

محمد غلاب : الفلسفة الاغريقية . الجزء الثانى . ص : ٧ - ١٠ .

(٢) لان أرسطو أول معلم لعلم المنطق الذى لم يكن قبله علماً فسمى أرسطو

« المعلم الاول »



ومن كتبه في الطبيعة ( الكيان ) وتعرف به الأمور العامة لجميع الطبيعيات و ( السماء والعالم ) عن أحوال الأجسام التي هي أركان العالم و ( الكون والفساد ) عن حال الكون والفساد والتوليد والنشوء والبلى و ( الكتب الثلاث الأول من الآثار العلوية ) وفيها الأحوال التي تعرض في العناصر الأربعة قبل الامتزاج لما يعرض لها من أنواع الحركات والتخلخل والتكاثف بتأثير السموات فيها إلى ( المعادن ) وهو الكتاب الرابع من الآثار العلوية وهو عن حال الكائنات المعدنية و ( النبات ) و ( طبائع الحيوان ) و ( النفس والحس والمحسوس ) ويشتمل على معرفة النفس والقوى الداركة في الحيوانات والإنسان . أما في « ما وراء الطبيعة » فلم يرد إلا كتابه الشهير الذي اتخذ تلاميذه عنواناً له . « ما بعد الطبيعة » لأنه وجد موضوعاً في الترتيب بعد كتب الطبيعيات . وفي الفلسفة العملية كتب « الأخلاق إلى أوتديم » و « الأخلاق إلى نيقوماكوس » وفيه ينقد نظرية المثل الأفلاطونية : و ( السياسة ) .

### من فلسفة أرسطو

في النفس : يفرق أرسطو بين النفس بمعناها العام وهي المشتركة بين جميع الكائنات الحية ، وبين النفس بمعناها الخاص التي لا توجد إلا في الإنسان . أما عن النفس بمعناها العام فيرى أرسطو أنها أولى صور الجسم الطبيعي المركب وهي مرتبطة به ، وهي ليست شيئاً مفترقاً عنه كما قال أفلاطون وبارتباط النفس بالجسم يجب أن ندرس قواها ووظائفها كجزء من الكائن الحي . ولذلك فإن أرسطو يتكلم عن قوى النفس : النامية والحاسة والحركة والناطقة . وأدنى هذه القوى النامية هي في النبات الذي يتغذى ويتكاثر ، ويقتصر على هذين العاملين . والحيوان يلي النبات في الرقي إذ يتغذى ويتناسل ويحس ، فالحيوان يدرك بحواسه . ويتبع وجود الحس الشعور باللذة والألم . وهذا يدفع الكائن إلى التنقل بحثاً عن اللذة أو اتقاء الألم . وهذا ما يفعله الحيوان الذي يستطيع الحركة على خلاف النبات . والإنسان يلي الحيوان رقياً ، حيث يجمع ما عند الحيوان من قدرات مضافاً إليها ( العقل ) .

وللنفس العاقلة وظائف أو ملكات ، وأحط درجاتها الإدراك الحسى إذ أن الإنسان يدرك بحواسه صفات الأشياء ولكن لا يدرك جوهرها ، فهو يدرك أن هذه شجرة بصفاتها ولكن لا يدرك ما وراء ذلك ، ثم إلى درجة الإدراك بالحواس ما سماه بالحس المشترك أى المركز فى الدماغ الذى تتجمع فيه الإدراكات الحسية المختلفة (١) .

ويلى الحس المشترك فى الرقى قوة الخيال أو الخيلة التى تستعيد وتذكر الإحساس فى غيبة موضوعه . ويرى أرسطو « أننا نتخيل ما نشاء ومتى نشاء » وتساعد الخيلة على تأويل الإحساس الحاضر بالصورة المحفوظة فيها وهى التى تكون « الصور اللاحقة » من إيجابية وسلبية ، مثال ذلك : إذا تأملنا مدة من الزمن لوناً ما أبيض أو أخضر ، ثم حولنا البصر إلى شىء ، فانا نرى هذا اللون منبسطاً على الشىء . وإذا حددنا فى الشمس أو فى لون ساطع ، ثم أغمضنا العينين ، فان هذا اللون يبدو إلى الأمام فى الاتجاه المعتاد للبصر ، ثم ينقلب قرمزياً فأرجوانياً فأسود ، ثم يتلاشى . والتعليل أن التأثير القوى ينتشر فى العضو كله ويتمكن فيه ويعاند التأثيرات الأخرى . وللمخيلة شأن كبير فى الأحلام . فهى المصدر الذى تنبعث منه صور الإحساس السابقة فتظهر فى النوم وتخدع الحالم ، لأن ذهنه منصرف عن كل شاغل خارجى ، ولا يستطيع ما يستطيعه اليقظان من مراجعة حاسة بأخرى .

وتأتى الحافظة بعد الخيلة ، وهى تزيد عليها فى إدراكها أن الصورة حصلت من إدراك حسى مضى . ثم تلى الحافظة الذاكرة ، والذاكرة تتميز بأنها تثير الصور وتخضر ما أمام العقل باختيارها .

وتأتى بعد ذلك قوة العقل ، والعقل درجتان أو قسمان : قسم سلبي وقسم إيجابي ، أو درجة قابلة ودرجة فاعلة . والقسم السلبي شخصى خاص . كالقدرة على التفكير ، والقسم الإيجابي ، أى العقل المفكر بالفعل قد كان موجوداً قبل أن يتحد مع بقية قوى النفس ، وهو يتصف بالعمومية بين جميع الأفراد .

معنى هذا أن القوة الإيجابية كالأشعة تسلط على جميع الأفراد بالتساوى ..  
« ثم يتصل كل شعاع منها بالقوة السلبية في الفرد فيبرز كل ما فيها من قوة إلى الفعل ، لأن هذا الشعاع هو فعل محض ، أما الاختلافات الموجودة بين بني الإنسان ، في الفهم والعقل رغم تساوى القوة الإيجابية المنسكبة على الجميع فنشؤها اختلاف القوى السلبية التي هي بمثابة الأوعية للقوى الإيجابية والتي يختلف تأثير هذه القوى فيها باختلاف استعداداتها (١) .

وتتكون النفس من مجموع القوى التي سردها ، والنفس هي صورة الهيولى ( تكلم أرسطو عن العلة أى سبب حدوث الموت مثلاً والحكمة من الموت معاً ) وقال إن للعلة أربعة أنواع: علة مادية أى المادة التي يصنع منها الباب مثلاً ، والعلة المحركة أى القوة التي عملت على اتخاذ الباب هذا الشكل أو ذاك ، ثم العلة الصورية وهي روح الشيء وما به ، ثم العلة الغائية وهي الغاية والغرض الذي تتجه الحركة لإخراجه . ثم ركز أرسطو النعل في اثنتين سماهما المادة والصورة ، ويعبر عن المادة بالهيولى . وإذا كانت النفس هي صورة الهيولى .. والصورة لا تنفصل عن الهيولى ، فالنفس لا توجد من غير بدن فهي وظيفة الجسم . ولهذا أنكر أرسطو ما ذهب إليه فيثاغورس وأفلاطون من التناسخ ، خصوصاً حلول الأرواح في أجسام حيوان ، قائلاً إن وظيفة شيء ما لا يمكن أن تكون وظيفة لشيء آخر ، وعلاقة النفس بالبدن كعلاقة نغمات المزمار بالمزمار نفسه ، فالنغمات صورة والمزمار هيولى ، كذلك النفس هي موسيقى الجسم أو روح المزمار (٢) .

ويرى أرسطو أن كل ملكات النفس تفتى بقضاء الجسم ما عدا العقل الفاعل فهو أزلى أبدى ، لا يفنى ولا يهلك ، ولا أول له ولا نهاية ، وقد جاء من الله لأن الله هو العقل المطلق ، ويعود إلى الله بعد الموت أى عندما ينقطع الجسم عن العمل .

(١) محمد غلاب المرجع السابق ص : ٨٧

(٢) أحمد أمين وزكى نجيب محمود ( المرجع السابق ) ص : ٢٥٢



في المنطق : يتجه رأى إلى أن كل ما هو موجود في كتب المنطق العربية تقريباً هو منطق أرسطو ، وفي رأى أن الصينيين والهنود قد عرفوا المنطق بتفاصيله وسبقوا إليه أرسطو بزمان طويل ، وبهذا يكون أرسطو هو منظم المنطق ومكمله وليس واضعه (١) . ويقسم منطق أرسطو إلى أقسام ثلاثة : قسم يدور على المفردات ، وقسم يدور على الأحكام أو القضايا ، وقسم يدور على الأقيسة أو البراهين .

وفي كتاب المقولات يتعرض أرسطو للمفردات والبحث عن ماهية الألفاظ المفردة وما يلحق بها من التباس وترادف واشتقاق ، والمقولات عشر وهي تقسم الأشياء إلى فصائل مختلفة وصل إليها أرسطو عن طريق الاستقراء ، وهذه المقولات أو الفصائل هي : (١) مقولة الجوهر كإنسان أو حصان (٢) مقولة الكم كرطل أو ذراع (٣) مقولة الكيف كأبيض وجميل (٤) مقولة الإضافة أو النسبة مثل ضعيف ونصف (٥) مقولة الأين أو المكان كال ميدان أو السوق (٦) مقولة متى أو الزمان كأمس واليوم (٧) مقولة الوضع مثل نائم أو جالس (٨) مقولة الحال مثل مسلح ومنظم (٩) مقولة الفعل مثل قاطع ومحرق ، وأخيراً (١٠) مقولة الانفعال ( أى نهاية العقل ) مثل منقطع ومحترق .

ويتكلم أرسطو عن القضايا أو الأحكام ، ويقسمها إلى بسيطة ومركبة وتتكون القضية المركبة من مجموعة قضايا بسيطة ، والقضية البسيطة هي كلام يدل على معنى يفيد وجود شيء في موضوع أو عدمه ، في الحاضر أو الماضي أو المستقبل ، فالقضية إذن نفي أو إثبات .

ويتكلم أرسطو عن وضع القياس الثابت أكيد الإنتاج . ويقول إنه قول مؤلف من مقدمتين متى تثبت صحتهما لزم عنهما إنتاج ضرورى كان قبل ذلك

---

(١) أحمد أمين وزكى نجيب محمود (المرجع السابق) ص ٢٢٨ ، محمد غلاب (المرجع السابق) ص ٢٠ - ٢٧ ، ماجد فخري (المرجع السابق) ص ٢٣ - ٢٥ ، يوسف كرم (المرجع السابق) ص ١١٨ - ١٢٢ .

مجهولاً . وتسمى إحدى المقدمتين بالكبرى والثانية بالصغرى . ولما أضاف  
أرسطو التأكد من صحة المقدمتين كان يعنى البرهان وهو وحده عنده ما يفيد  
العلم ، لأن العلم عنده هو معرفة علل الأشياء التى تبين أن هذه الأشياء لا يمكن  
أن تكون على غير ما كانت عليه ، وليس هو معرفة ظواهر الأشياء كما تعرف  
العامة أو معرفة علل زائفة ليست هى العلل الحقيقية للأشياء .

فى الطبيعة : كانت الفلسفة الطبيعية عند أرسطو ترمى إلى تبيان النشوء  
والارتقاء الذى سلكه العالم من هوى إلى صورة ، والعالم فى سيره هذا يتحرك  
نحو غاية ، إذ أن كل شئ فى الوجود له غاية وله وظيفة يؤدىها . والوجود  
الطبعى هو الذى يتعلق بالمادة فى الحقيقة وفى الذهن ، وكل ما هو مادم فهو  
متحرك . وعلى ذلك فموضوع العلم الطبيعى الوجود المتحرك حركة محسوسة  
بالفعل أو بالقوة . ولكن هناك ما هو أعم من الحركة وهو التغير أو الصيرورة  
والتغير يتم من طرف إلى طرف ضده ، فالتغير من اللاوجود إلى الوجود يسمى  
كوناً ، ومن الوجود إلى اللاوجود يسمى فساداً ، ومن الوجود إلى الوجود  
أى التغير من حال إلى حال يسمى حركة .

ولا يؤمن أرسطو بنظرية المثل الأفلاطونية ، ويرى أن الموجودات على  
نوعين : أحدهما ما هو بالطبع أى الأجسام الطبيعية مثل الحيوانات وأعضاؤها  
والنباتات والعناصر ، وهذه تتميز بأنها قادرة على الحركة بذاتها ، وثانيهما  
ما هو بالصناعة أو الفن مثل المصنوعات كالمقعد والرداء . وهذه يحركها صانعها  
أو غيره . والمبدأ الذاتى للحركة والسكون فى الجسم يسمى بالطبيعة ، والجسم  
يتحرك ، والسكون هو غاية هذه الحركة ، فالشجر ينمو أى يتحرك لتصل  
إلى غاية ، ويتكون الشئ من الهوى والصورة كما يتكون التمثال من النحاس  
ومن صورة أبولون .

وعن عملية النشوء والارتقاء يذهب أرسطو إلى أن ( الصورة ) تجذب  
العالم إلى الرق دائماً ، أما الهوى فانها تعوقه وتؤخره ، ولأن الصورة  
لا تستطيع أن تغلب تغلباً تاماً على مقاومة الهوى فان الصورة لا توجد من .

غير هيولى . ولم يؤمن أرسطو بتحول من نوع إلى نوع بفعل الزمان كما ارتأى ( دارون ) ، ولكن الترقى عنده ترقى منطقي أو ترقى فى الفكرة ، فمثلاً يحمل الإنسان ما فى القرد وأكثر . ويقسم أرسطو العالم إلى درجات من أدنى إلى أعلى ، فأولاً توجد الأجسام اللاعضوية وفيها تضعف الصورة حتى تكاد تكون هيولى بلاصورة . ثم أرقى منها الأجسام العضوية والى تتحرك من الداخل لتحقيق غاية . والنبات أقل رقىاً من الحيوان ، ويلى الحيوان فى الرقى الإنسان ، ثم أرقى من الإنسان الأفلاك التى تأخذ فى التدرج إلى الله ! فأرسطو يرى الأجسام السماوية أنها أجسام إلهية وأن الكواكب ومنها الشمس والقمر تدور حول الأرض . ولهذه الكواكب قوة عاقلة أقوى من الإنسان ، وحياتها أزلية أبدية تتميز بالسعادة ، ولا يعرف عالمها الفناء ولا الموت ولا الفساد .

فى الأخلاق : عنى أفلاطون بما فوق عالم الحس ، وتجاوزت تعاليمه فى الأخلاق قدرة الإنسان طارقة أبواب الروحانيات والمثل العليا . أما أرسطو فقد خالف أستاذه واتخذ من الحقائق والواقع ركيزة بنى عليها الأخلاق العملية . ويتكلم أرسطو عن " غاية الغايات " وأنها محل اتفاق بين الناس ، وهى السعادة ولكن الناس يختلفون فى مفهوم السعادة ويحكمون عليها بحسب سيرة ثلاث : سيرة اللذة ، وسيرة الكرامة السياسية ، وسيرة النظر أو الحكمة . ويرى أرسطو أن اللذة غاية الحيوانات والعبيد ، أما الكرامة السياسية فيطلبها الممتازون النشطون ، ولم يتكلم كثيراً عن سيرة النظر أو الحكمة .

ويرى أرسطو أنه لكى يتحقق خير الإنسان يجب توافر شرطين : الأول أن يكون هذا الخير غاية قصوى أو خيراً تاماً يختار لذاته ، والثانى أن يكون كافياً بنفسه أى قادراً وحده بأن يسعد الحياة دون حاجة لخير آخر ، وسعادة الإنسان ترتبط بنفسه الناطقة وعملها بحسب كمالها .

وفى رأى أرسطو أن القضية ليست طبيعية فى الإنسان . وإنما الطبيعى فيه القوى والاستعدادات ، كما أن الفضيلة تكتسب بمعاونة الطبيعة ، وهى تعلم بالمران والتدريب ، وتفقد باتيان أفعال مضادة . ويقول أرسطو إن الأفعال



المطابقة للفضيلة تخلق ملكات أو قوى فعلية تجعل الإنسان أقدر على إتيانها ،  
وللتربية أثر كبير في هذا السبيل . والممارسة أساس في تكوين الملكات ،  
ويرى أرسطو أن شعور الإنسان بلذة فعل الفضيلة هو الدليل على حسن  
استعداده للخير ، وأن فعلها بألم دليل قلة الاستعداد لهذا الخير .  
ويقول أرسطو إن الفضيلة وسط بين رذيلتين : وليست كالوسط الرياضي  
الذى يعين النقطة بين طرفين ، ولكنه وسط ( شخصي ) يعينه العقل بالحكمة  
فالفرد بارادته وعقله يعين الفضيلة بعد تحكيم جميع الظروف . ويقول أرسطو  
إن بعض الانفعالات كالحسد والغيرة وبعض الأفعال كالسرقة والقتل آثام  
مذمومة بلا استثناء . وهى رذائل بالذات لا بسبب إفراط أو تفريط . وهذه  
تختلف عن فضيلة الشجاعة مثلاً فهى وسط بين التهور والجبن . والاعتدال  
فضيلة بين رذيلتين هما الشره ، والاسراف فى اجتناب اللذات . والسخط  
وسط ، إفراطه التبذير وتفريطه البخل . والوداعة وسط بين الحدة والحمود .  
والحياء وسط ، إفراطه الوجل أو الاحمرار من كل شيء وتفريطه السفه  
أو القحة .

فى السياسة : لأرسطو كتاب فى السياسة ، يتكون من ثمانى مقالات :  
المقالة الأولى فى تدبير المنزل ، والثانية فى الحكومات المقترحة ، والثالثة فى  
الدولة والمواطن ، والرابعة والخامسة والسادسة فى الدساتير الوضعية ، والسابعة  
والثامنة فى الدولة المثلى .

ويقول أرسطو فى تكوين الجماعة السياسية إنها تبدأ بالأسرة ثم القرية  
ثم المدينة التى تكفى نفسها بنفسها ، ومهمتها توفير الأسباب لكى يبلغ أفرادها  
سعادتهم . أما عن تكوين الأسرة فيقول أرسطو إنها تتألف من الزوج والزوجة  
والذرية والعبيد . والرجل رأس الأسرة ، والمرأة أقل عقلاً ووظيفتها العناية  
بالمنزل والأولاد تحت إشراف الرجل . ويرى أرسطو أن الرق نظام طبيعى ،  
فن الناس من هم على ذكاء وقدرات وهؤلاء هم الأحرار . وهم الأذكىاء  
الشجعان ، كاليونانيين ومما عداهم إما أذكىاء فقط أو شجعان فقط ، فهم

عبيد بطبيعتهم . والعبد آله للحياة ، يعمل فيما يتنافى مع ما تحدد كرامة الحر عمله . ولكن أرسطو لم يقر استعباد الشعوب بالفتح ، كما فتح الطريق أمام عتق العبيد ، وأوجب على السادة حسن استعمال سلطاتهم .

ويعارض أرسطو أفلاطون في احترامه نظام الأسرة والملكية لأنهما صادرتان عن الطبيعة لا عن الوضع والعرف ، والغاؤهما معارض لميل الطبيعة وتخير الدولة جميعاً . بل هو مستحيل التنفيذ . ولا يقبل فكرة شيوعية النساء كما رآها أفلاطون وبالتالي يرفض شيوعية الأولاد .

ويرى أرسطو أن الحكومة الصالحة هي التي ترمى إلى خير المجموع ، والفسادة هي التي تعمل لخير الحكام وبصالحهم الخاصة . ومن أشكال الحكومات الصالحة : الملكية والأرستوقراطية ، والديموقراطية . ومن أشكال الحكومات الفاسدة : الديكتاتورية ، والأوليجركية والديماجوجية .

### آراء أرسطو التربوية

يتفق أرسطو مع أستاذه أفلاطون في كثير من الآراء التربوية ، فقد أورد أرسطو في كتابه ( السياسة ) عن العلاقة بين الدولة والتربية ، ويظهر في كتاباته متأثراً بأفلاطون . وينظر كلاهما إلى التربية على أنها من مهام الدولة ولذلك فلم يعجبهما عدم وجود نظام تربوي عام موحد في آثينا ، وطالبا بثورة شاملة في طرائق تربية الأجيال الصاعدة الآتية .

ويتفق أرسطو مع أفلاطون في أن تربية الرجل الحر ترتكز على عاملين بدنيين ، أولهما جسم صحيح سليم وثانيهما تكوين عادات مناسبة ، بل أن أرسطو يرى أن التربية عن طريق تكوين العادات الصالحة يجب أن تسبق تربية العقل ، وعن طريق العادات تنقش قيم الحياة النبيلة في عقول الصغار منذ بواكير طفولتهم .

واهتم أرسطو كما اهتم أفلاطون بتنمية العقل إلى جانب تنمية الجسم ، والتنمية العقلية انعكاس القوة الإلهية ولذلك فإن سعادة الإنسان توجد في إيمانه ووحدته مع هذه القوة العليا ، والإيمان البشري لقوة الإله كفيلاً بتمكينه

إصدار القرارات الحكيمة في مختلف سبل الحياة .

ومع أوجه الاتفاق بين أرسطو وأفلاطون فإن هناك جهات أظهر التعارض فيها بينهما واضحاً، فبينما كان تفكير أفلاطون في الاتجاه المثالي نجد أرسطو أكثر ميلاً للواقع ، وإذا كان أفلاطون قد هام في سحب اليوتوبيا من خلال محاوراته العديدة فإن أرسطو كتب ما أقنع رجل العصور الوسطى بآرائه فتسج حولها مشاكله الفلسفية . بل إن أساتذة بجامعة أريس؛ وبولونيا وأكسبرورد في عهودها الأولى اعتمدوا على كتابات أرسطو وخاصة في المنطق وفي تحديداته الدقيقة في العلوم . كما أن الترجمات اللاتينية لكتابات أرسطو كانت ركائز للدارسين من المسيحيين في الفلسفة وفي الطبيعة .

ذهب أفلاطون إلى القول بأن الوجود يتكون من حس وفكر ، أو مادة ومثل ، أما أرسطو فقد محا هذه الإثنية ورأى أن الصورة والمادة كل لا يتجزأ وبينما كان أفلاطون يرى أن الحقيقة مركزها في النظام الروحاني السماوي أي في عالم المثل وليس في عالم الواقع الذي هو مظهر لعالم المثل فإن أرسطو يرى أن الحقيقة توجد في عالمنا الواقع . فأرسطو يهتم بدراسة حقائق البيولوجيا بينما اهتم أفلاطون بالنظريات الرياضية ، ووجد في تصوره أن عالم الحس لا يفهم إلا بالعالم الآخر الإلهي أما أرسطو فرأى أن على الإنسان أن يعمل عقله فيما بين يديه ، وأن عالمنا يفهم من ذاته ، وأكد ضرورة الاستيعانة بالمنطق . وفهم أرسطو الإنسان كإنسان لا كمخلوق إلهي .

كان أفلاطون يهتم في بحثه عن الحق في الخيال ، في عالم مثالي ، بينما عاش أرسطو على الأرض يبحث عن الحق ، ولم يثق أفلاطون في الحواس ، ورأى أرسطو أنها يمكن أن تكون آلات تستخدم لمعرفة بعض الحقائق الأولية (١) .

وقال أرسطو إنه يجب على التربية أن تعتمد على نمو صحي سليم للمتعلم ولهذا فإن الغذاء المناسب والتمارين الرياضية أساسيان . ولكنه رأى أيضاً أن نمو الفرد يتحدد إلى حد كبير بالعوامل الوراثية الجسمية والنفسية فما يطلق عليه



« طبيعة صحية » هو مزيج من الفطري والمكتسب . ونلمح هنا اهتماماً من جانب أرسطو بنقاء الجنس ، كما أنه يتعرض في مناسبات كثيرة إلى ضرورة اعتماد تربية على طبيعة الفرد وأن تعمل على تنمية قدراته . ويرى أن « يهدف كل لقن والتربية لاستكمال نقائص الطبيعة (١) » .

ومن آراء أرسطو التربوية التي أوردتها في كتابه « السياسة » أن كل فرد في طبيعة صحية ينزع إلى التقليد ، والتقليد أساس الفنون الجميلة ، كما ينزع الفرد إلى الحياة التعاونية مع غيره من الناس ، ويدفع الإنسان إلى هذه المسالك محرك أساسي هو رغبته الطبيعية في السعادة . وحيث إن السعادة تخرج من ثنايا حياة منتجة متزنة فاضلة ، فإن الفرد الصحي سيهتم أصلاً بتحقيق القيم النبيلة ، واهتمام الفرد بتحقيق حياة منتجة وسعيدة يثير قدراته وطاقاته لا من حيث عمقها فحسب ولكن في مداها واتساعها . ولهذا فإن الفرد يحاول تثقيف نفسه ويتصل بعناصر البيئة المحيطة ليعمل على نمو طاقاته . ويتفاعل هذه الطاقات بضمن الفرد نمو أكاملاً .

وتتصف طاقات الفرد في طفولته بأنها تتأثر بالقوى الغريزية أكثر من خضوعها لأحكام وتوجيهات العقل ، ومهمة المربي العمل على أن تكون للفرزعات الفاضلة والرغبات النبيلة السيادة فوق السلبية وغير الفاضلة . وهنا يكون دور تكوين العادات بالتدريب المستمر .. وقيل فيما بعد إن العادة هي طبيعة الإنسان الثانية .

ولكن أي العادات يكونها الفرد ؟ يشترط أرسطو الفاضل والنبيل منها ، ويحدد العقل العادات الصالحة المقبولة ، فالعقل والأفكار يحددان بداية وأهداف التربية ، فليس من الخروج عن الصواب إذا قلنا إن هدف التربية كما رآه أرسطو هو النمو النفسى والجسمى السليم للفرد . وتبدأ تربية الإنسان بتعويده وتعليمه في مرحلة من نموه لا يتمكن فيها بعد من تقرير ما يجب عليه عمله . ومع نموه يتمكن من إصدار القرارات والأحكام . وبقدرة الإنسان على إصدار

القرارات الحكيمة يحقق لنفسه حياة سعيدة تتسم بالاتزان والبعد عن الإفراط والتفريط ، وبذلك يضمن الإنسان البعد عن مهاوى الرذيلة .

ويتحدث أرسطو عن الرجل الحكيم وهو الذى يجمع بين الذكاء والمعرفة العلمية ، هو ذلك الذى يتمتع بفضائل العدالة والشجاعة والحرص ممتزجة بالمعرفة . ويعبر عن هذا المزيج بالحكمة النظرية والعملية التى تمكن صاحبها من الحياة السعيدة الفاضلة مع نفسه ومع غيره من الناس ، وهذا مستوى الكمال حيث تقفل عنده دائرة التربية . وهنا يكون الفرد قد وصل إلى حالة السعادة .

ولكن حالة السعادة هذه لم تنتج من مجرد دوافع بيولوجية وغريزية ولكنها محصلة خلقية وعقلية ، وهى بهذا ترتفع إلى مستوى أعلى من المستوى الطبيعى ، فهى تضم عناصر البقاء ، والمسئولية التى لا تنتهى ، والحرية . وفى رأى أرسطو أن التربية يجب أن تخدم النظام السياسى القائم وأن تتفق مع طبيعة المتعلمين . والتربية من مهام الدولة و ( النظامية منها ) تنتهى عند سن الحادية والعشرين ، وتقسم إلى أربع مراحل : المرحلة الأولى تنتهى فى سن الخامسة ، والتربية فيها طبيعية وتشتمل على حركات بدنية تلقائية مع اهتمام بحماية الأطفال من المؤثرات اللاأخلاقية . والمرحلة الثانية من سن الخامسة إلى السابعة وفيها يلاحظ الأطفال الأنشطة التى سيارسونها فيما بعد ، ويبقى الطفل فى البيت فى هذه المرحلة ولكن تحت إشراف مديرى التربية فى الدولة .

أما المرحلة الثالثة فتنتهى قبيل سن المراهقة وفيها يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب والتمريبات الرياضية والموسيقى . ويهتم أرسطو بالرياضة والموسيقى على أساس أنهما يهيئان للفرد حياة منسجمة متزنة سعيدة . والمهم فى هذه المرحلة التدريبات وتقليد السلوك الطيب وتكوين العادات الخلقية السليمة . ويؤمن أرسطو بأن التربية علم مبنى على مبادئ عامة ذات صبغة عالمية معترف بها ، ولذلك فهو يعهد بالأطفال فى هذه المرحلة إلى المسئولين من قبل الدولة ليقوموا على تربيتهم ..

أما المرحلة الأخيرة وهي مرحلة ( النفس المنطقية ) . فيبدأ فيها المتعلمون بسنوات ثلاث يتعلمون خلالها دراسات ذات طابع عقلي مثل العلوم والفلسفة والآداب والعلوم السياسية التي يرى أنها سيدة الدراسات كلها ويدخل فيها علم النفس . ويرى أرسطو أن ملكات الفرد تنمو في ثنانيا هذه الدراسات .

### أثر آراء أرسطو التربوية

كانت آراء أرسطو كنزاً ثميناً للفكر التربوي والفلسفات التربوية ، فلى جانب الأدوات المنطقية التي وجهت طرائق الحكم والتسلسل ، فإن آراءه كانت الحكمة التي تأثر بها كثير من المفكرين مثل توماس الأكويني والبرتوس ماجنوس لوضع فلسفة مسيحية منظمة . بل إن آراء أرسطو كانت الأساس الذي بنى عليه منهاج التعليم في أواخر العصور القديمة . كما أن منهاج المدراس الثانوية والمعاهد العليا اليوم تظهر دلائل على تأثير أرسطو . فإن تصنيف الكتب في بعض مكتبات الجامعات القديمة في أوروبا يتبع تقسيم أرسطو للمعرفة . ونعرف أن الفنون العقلية الحرة السبعة التي درست في معاهد العصور الوسطى واستمرت إلى القرن الثالث عشر ومازالت مؤثرة إلى اليوم مستمدة من أعمال أرسطو . وتشتمل الفنون العقلية السبعة : على النحو والمحاورة والبيان والموسيقى والحساب والهندسة والفلك . وتسمى الفنون الثلاثة الأولى بالثلاثية ، والأربعة الأخيرة بالرباعية .

ومع إعجاب المفكرين في العصور القديمة والوسطى بكلمات أرسطو وآرائه ومنطقه إلا أنهم وجدوا في جوهر فلسفته غرابة عنهم فلم يستطيعوا الإبقاء على روح البحث المستقل ، ولم يتمكنوا من تنفيذ آرائه في التربية ، ولم يفهموا بعمق أنه أدرك الإنسان على أنه كائن دينامي مستقل متكامل .

ثم اهتزت بعض آراء أرسطو في عصر النهضة بظهور التجريب والبحث العلمي . وأصاب آراءه - وخاصة في الطبيعة - نقد كبير حتى أصبحت ذات قيمة تاريخية فحسب . ومع ذلك فإن آراءه في بعض المشاكل الفلسفية وفي المنطق مازالت تتوهج ومازالت محورا للمناقشات الفلسفية .



## محاولة لتقييم التربية الإغريقية

بالذات التربية الإغريقية ...

فإن تأثيرها على العالم الغربي مازال — في رأى الكثيرين من علماء الغرب — فاعلاً نشطاً . وليست محاولة التقييم هذه كشف حساب عن هذه التربية ، وليس القصد وضعها في ميزان النقد ، فما يظن الكاتب إلا أن هذه عملية تستأهل كتاباً قائماً بذاته . وإنما يرمى الكاتب إلى وقفة قصيرة نطل فيها على هذا التراث الإغريقى من ارتفاع قليل بعد أن دخلنا أكاديمياتها وليسياتها وحلمنا مع أفلاطون في جمهوريته حتى شدنا أرسطو إلى واقعته .

من عل نرى أن التربية الآثينية — والمجتمع الآثينى والثقافة الآثينية التى أسست عليها تلك التربية — لم تكن ديموقراطية ، إذا قصدنا بديموقراطية التربية تكافؤ الفرص التعليمية للجميع فلم ينظر الآثينيون ، وجيرانهم الاسبرطيون ومن قبلهم الهنود البراهمة ، ومن بعدهم الرومان وأوروبا العصور الوسطى ، لم ينظروا إلى التربية على أنها حق لكل الناس ، لكل أفراد الشعب ، حق كأشعة الشمس والهواء . كانت التربية حقاً استمتاعياً وزينة للمواطن الآثينى الذكر الحر . أما العبيد وغير الآثينيين والنساء فليس لهم ذلك الحق . وإن سمح للنساء بتدريب على الشؤون المنزلية والتسوية مع عناية بالجوانب الخلقية ، كما سمح لبعض أطفال غير الإغريق بدخول المدارس مع أطفال الإغريق ، فقد حجب حق التعليم كلية على الهيلوت وهم العبيد .

ويمكن القول إن مفهوم التربية كحاجة بشرية وحق بشرى لم يكن معمولاً به إلا — ربما — عند المصريين القدماء والصين العتيقة ؛ حيث إنه فى الصين ومصر لم يقف شيء بين أى عضو فى المجتمع وبين تلقى إرقى أنواع التعليم إلا الفقر ونوع التعليم المحتجز لوظائف كهيوتية عالية . وقد اقتربت التربية المسيحية فى مفهومها عن المساواة فى التعليم بين كل الناس بغض النظر عن

الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعى والسن والامالة وموطن الفرد الاصلى .  
ولم تستطع المسيحية فى قرونها الاولى أن تضع هذا المفهوم الجميل موضع  
التنفيذ ، وكان لابد لها أن تنتظر العصور الحديثة حتى يصبح الحلم حقيقة .  
بقى بعض الدول .

قامت التربية الاثينية على أساس ( الديموقراطية الارستوقراطية ) . كانت  
أرستوقراطية لأنها امتياز لمجموعة قليلة العدد من سكان آثينا ، وديموقراطية  
لأنها - فى نطاق هذه المجموعة من المواطنين الذكور الأحرار - ضمت كل  
أفراد هذه الجماعة المميزة . وإذا قبلنا هذا الوصف وهو ديموقراطية داخل  
نطاق جماعة مميزة فى المجتمع فلا يجب أن يغيب عن بالنا أنها ديموقراطية - فى  
مفهومنا الحديث - لا يجوز ولا يجب الاعتراف بها .

ولم يقف حد غرور أحرار الإغريق ، وخاصة الآثينيين ، عند حد التمتع  
داخلياً بهذا الامتياز الطبقي ، بل إنهم نظروا إلى الشعوب المجاورة فى الشرق  
الأوسط على أنهم برابرة لا يدانون الإغريق فى رقيهم ورفعتهم . ويرى  
طورى (١) أن الدراسة غير المنحازة تكشف عن بناء اجتماعى وثقافى عند بعض  
هذه الشعوب أرقى مما كان موجوداً فى اسبرطة وآثينا . ويرى أن الإغريق  
مدينون للشرق بالكثير ، فإن مصر أمدتهم بالأسس العلمية وأفكارها ، كما  
أن الفينيقيين كان لهم الفضل فيما لدى الإغريق من أدوات التعليم كالحروف  
المهجائية ، كما أن الثقافة الهندية - الفارسية صدرت للإغريق المفاهيم الدينية .  
ويقول أوتو وينمان :

« لقد لعب الشرق دوراً كبيراً فى تنمية الثقافة الإغريقية . وأصبح اليوم  
من الأمور المسلم بها أن المجد الثقافى الذى توج الاسكندرية كان مرده جزئياً  
إلى الكنوز التى جمعها المصريون ، وأن المصريين منذ عصور سابقة كانوا  
معلمى الإغريق ، فهم أساتذتهم فى العلوم التقنية والرياضية . كما أنه من المؤكد

---

Laurie, S.S : Historical Survey of Pre-Christrian Education, (١)  
p. 8.

أن أشكال العبادات والأساطير والقصص والأغاني والأقوال الحكيمه استوردها  
الإغريق من الشرق» (١) ؛

ونرى في التربية الإغريقية وخاصة الآثينية منها اهتماماً بما يطلق عليه اليوم  
« انشخصية المتكاملة » فالكثير يقال عن اهتمام آثينا بالفردية ، واهتمام التربية  
بالموسيقى للروح والرياضة للبدن . ومع هذا فاننا لا نستطيع إلا أن نتساءل عن  
معنى أن يقتصر ما يسمى بالفنون العقلية الحرة وتعليمها على المواطنين الأحرار  
وكانوا قلة ، أما الجوانب المهنية كالزراعة والحرفية وغيرها فكانت من نصيب  
غير الأحرار المواطنين . تربية عقلية للأحرار ومهنية للعبيد .. وقد صار اهتمام  
للتربية المهنية إذ ارتبطت منذ أيام الإغريق بما يتعلمه العبيد وهم أدنى مكانة من  
السادة الأحرار الذين درسوا الفلسفة والشعر والموسيقى . ولكن أحداً منهم  
لم يمتحن حرفة الموسيقى ، ولم يدرسها لعائد من ورائها أو مكسب يجنيه منها ،  
فالكسب المادى شيمة العبيد والاستمتاع الفنى صفة السادة الأحرار . وقد ساد  
هذا المفهوم قروناً طويلة مما حمل معه طبقة زائفة قوامها التعلم للزينة والمباهاة.  
كما فعل أبناء الأرسطوقراطيين في مجتمعات حديثة ، أما التعلم لكسب العيش  
فهذا أمر لم يقدره أفراد من طبقة النبلاء والأشراف . وقد احتقر الآثينيون  
جماعة السفستائيين لأنهم انحطوا بالحكمة فشوا يبيعونها ويتكسبون منها . وقد  
آلمهم موقف السفستائيين هذا لأنهم تحولوا إلى تجار محترفين ومستعدين لاتخاذ  
أى موقف طالما يضمنون عائداً ثميناً . فلكى تكون الحكمة والفلسفة وغيرها  
من الإنسانيات ذات احترام وقديسية يجب أن تحاط وتتوج بهالات الاحترام ،  
فلا تلوث بالتجار أو كسب المال . بل تظل في أبراج نظيفة لامعة . وعلى  
سكان هذه الأبراج أن يخدموا بعضهم البعض ، ويقدموا المعرفة لذاتها ،  
غايتهم الارتواء . ولكنهم رفضوا كل الرفض أن يعترفوا بمعرفة ذات طابع  
عملى أو ما سعى فى القرن العشرين بطابع براجماتى .

Willmann, Otto : The Survey of Education, (trans. Felix M. (١)  
Kirsch. ) p.18.19.



إن الغريب في الأمر .. وقد لا يكون غريباً :: أن السادة الأحرار ما كانت حياتهم تقوم لولا ما أنتجته غير الأحرار من عملهم بأيديهم : وقد لا نشك لحظة أنه لو لم تتغذ البطون لما استطاعت العتول القيام بوظائفها ، فبدون الغذاء تتوقف الحياة . العقول تعمل في أجسام حية .

على أننا — للإنصاف — نقول إن فكرة الآثنيين الأحرار كانت تقوم على أن التربية تأثيرها المحرز على العقل البشري ، وأن التربية هي هدف في ذاتها بما تنتجه من نمو داخلي ويقظة وإدراك ورؤية وبصيرة ... أو كما قال ديموقريطس « التعليم والطبيعة شيان متشابهان ، لأن التعليم يغير الإنسان ، ومن خلال هذا التغير يكتسب الإنسان طبيعة ثانية » (١) .

ويدافع المؤيدون للتربية الإغريقية عن موقف القلة الحرة ، قائلين إنه كان لديهم الوقت الكافي والظروف الاجتماعية والاقتصادية الملائمة . فقد تمتعوا بالحرية التي حجبت عن الغير ، وصار لديهم فراغ ملأوه بدراسة الشعر والأدب والعلوم والفلسفة والموسيقى .. ويقولون إن التربية مثلها مثل الابتكار كلاهما يتطلب أن يعطى الفرد نفسه باختباره وإرادته ، أما التعليم المفروض على الفرد فهو يهزم نفسه ولا يشمر ولا يحقق أغراضه . وما يفرض عليك لا يحرك . ويقولون إن الفنون والعلوم التي يفرضها الغير على المتعلمين تتحول إلى أعباء ثقيلة في وطأتها على عقولهم .. هي أشياء لا حياة فيها . وكما أن الطعام يكون شهاً عندما تكون الرغبة والشهية مفتحين لتقبله ، كذلك المعرفة تكون أكثر ما تكون مثرية مفيدة عندما تشبع جوع الوعي والفهم .

إنه رائع أن ننظر من عل إلى التربية الإغريقية فترى فيها التكامل والجوانب المتعددة . ومرة أخرى نأسف لأن هذا قصر على القلة من الأحرار ، ولكن المهم أن هذه التربية عملت على إنماء قوى العقل والجوانب الفنية والتربوية الابتكارية ، والخلق ، والبصيرة الدينية والمشاركة المدنية . وقد نجح الإغريق في هذا الأمر الذي يصعب تحقيقه اليوم . وربما كان السبب أن الحصيلة المعرفية

التي قدمت أيام الإغريق كانت تسمح في حدودها الكمية بأن تعطى المتعلمين ،  
المتمتعين بالفراغ والجلدة والرغبة الصادقة في التحلي بزينة المعرفة ، ما عندها .  
هذا مستحيل اليوم ، ولا تاق بالآ إلى هؤلاء الذين يدعون معرفة كل شيء ،  
وثق أنهم يكادون يجهلون كل شيء .

ثم أليس رائعاً ما قاله سقراط مشيراً في براعة وحصافة إلى أن الأخلاق  
هي أسبى وأعلى وأجل هدف للتربية ، ثم ما قاله رابطاً بين الفضيلة والمعرفة ،  
هما قرينان متلازمان ، ويجب أن تؤدي المعرفة إلى الفضيلة . وإلا ما كانت  
معرفة ، ثم اقتران الحق بالجهل .

وأيضاً من حكم الإغريق في التربية أن السيطرة الذاتية تتمخض وتنتج عن  
المعرفة الذاتية .

يتطلب الأمر حكمة ليكون الواحد خيراً فاضلاً .

## الفصل الثامن

### الرومان والشرق الاوسط

تروى أنباء عن التاريخ القديم أن روما تأسست عام ٧٥٣ ق.م. وبعمرور السنين أصبحت روما جمهورية أرستوقراطية في غضون القرن السادس ق.م. وكان بها طبقة سادة من الأسر النبيلة ( البطارقة ) هيمنت وتسلطت على عامة الشعب ( البليبيان ) ... ثم مرت أجيال من الصراع بين البطارقة والشعب ، حتى انتهى الأمر بأن حطم العامة معظم ما كان للعائلات القديمة من امتيازات :

ومع الصراع الداخلي كانت هناك محاولات كثيرة لتوسيع رقعة الفتوح الخارجية . ويذكر التاريخ صراع روما مع الأترسك وهم أبناء عم للشعوب الإيجية وقد وضعوا أقدامهم في الجزء الأوسط من شبه الجزيرة الإيطالية . وكانت لم قلعة فياى الحصينة - وهى على بعد أميال قليلة من روما - ولم تستطع الجيوش الرومانية في محاولاتها العديدة اقتحام أسوار فياى التى لم تنكسر إلا في عام ٤٧٤ ق.م.

وقد هبطت من الشمال جماعات الغالة الغازية عام ٣٩٠ ق.م. ، واكتسحوا روما تحت أقدامهم ونهبوا الكايتول الحصين . ويروى أن النية كانت قد بيتت لهجوم ليلي على الكايتول في غفلة من الحراس ، غير أن صباح الأوزة المتيقظة نهت الحراس .. وانسحب الغالة عائدين شمالا تاركين لروما حرية الحركة ، وبسطت سلطانها في نفس الوقت الذى كانت جيوش الإسكندر الأكبر ترفع أعلامها متقدمه شرقاً إلى بلاد الهند .

ومات الاسكندر ، وانقسمت امبراطوريته في وقت كانت روما قد أكدت مكانتها بين أطراف العالم المعروف وقتئذ . غير أن روما وجدت منافسة



شديدة ومتحدية من مدينة فينيقية على الساحل الأفريقي هي قرطاجنة ، وكانت أعظم مدن العالم بلا منازع في القرن الثالث ق.م. وفي عام ٢٦٤ ق.م. بدأ الصراع الجبار بين روما وقرطاجنة فيما عرف باسم الحروب البونية . وكانت فيها معارك برية وبحرية ؛ نصر للرومان أحياناً وللقرطاجنيين أحياناً أخرى .. وأسرت روما مرة مائة وأربعة من القبيلة سيرتهم في شوارعها فخراً ، ثم فترات صلح طالت سنوات وقصرت أخرى .

وظهر هانيبال الهائل ، ومن أسبانيا عبر جبال الألب وهاجم الجيوش الرومانية آملاً أن تمحو قرطاجنة روما ، غير أن الرومان قطعوا عليه خطوط تموينه عندما نزلوا بقواتهم بالقرب من مرسيليا . وقام النوميديون بثورة هددت قلب قرطاجنة . وعبر جيش روماني البحر إلى إفريقية . وفي معركة زاما ( ٢٠٢ ق.م. ) هزم سيبون الإفريقي هانيبال واستسلمت قرطاجنة .

ويقسم المؤرخون التريية الرومانية إلى مراحل أربعة :

( ١ ) المرحلة الأولى ويطلق عليها مرحلة الوطنيين : وفيها استخدمت روما الحروف الهجائية اليونانية . ويتميز النصف الأخير من هذه الفترة بترجمة الأودسا إلى اللاتينية في حوالى ٢٥٠ ق.م. على يد ليفياس أندرونيكاس Livius Andronicus وهو يوناني قطن روما .

( ٢ ) مرحلة الانتقال : وفيها قدمت الثقافة والمثل الإغريقية إلى روما على الرغم من معارضة الرومانيين المحافظين ، وانتهت هذه الفترة في حوالى ٥٥ ق.م. ، بسيادة المثل العليا اليونانية بموافقة شيشرون .

( ٣ ) مرحلة المعاهد الرومانية : وفيها نهضة وتوسع في معاهد التعليم الرومانية ذات الشكل اليوناني . أما مضمونها فقد تأثر بالحياة الشكلية الرومانية التي لم تتفق مع مثالية اليونان الأدبية ، وتنتهى هذه الفترة حوالى لعام ٢٠٠ بعد الميلاد .

( ٤ ) وأخيراً فترة الانحلال والسقوط مستتبعة تدهور الامبراطورية الرومانية ، وانتهت هذه الفترة حوالى ٥٢٩ م ، عندما أقفل الامبراطور

نجستيان جامعة آثينا الوثنية ، ومعترفاً رسمياً بسيادة التربية المسيحية التي كانت قد بدأت تنتشر منذ قرنين من الزمان ، وفي هذه الفترة الأخيرة بدأت التربية بهدف إعداد الأفراد لحياة عملية تفعية في المجتمع الروماني تذوي وتطفأ شموعها تدريجياً ، وعبثاً كانت محاولات الأقلية الأرستوقراطية التي عاشت حياة ناعمة سهلة .

### التربية الرومانية :

#### المرحلة الأولى : عصر المواطنين

كان للأب أن يقرر ما إذا كان يبقى طفله أم يعرضه لعاديات الطبيعة ويتخلص منه ، فإذا ارتضى له البقاء وانتسابه إليه احتفل به في اليوم التاسع إذا كان الطفل ذكراً وفي اليوم الثامن إذا كان أنثى (١) ، بينما كان مثل هذا الاحتفال يتم في بلاد الإغريق في اليوم الخامس أو السابع . ولم تختلف تربية الأطفال الرومان - قبل ٦٠٠ ق.م. - عندما عرفوا الحروف الهجائية - عن تربية أطفال الأقوام التي لم تعرف القراءة والكتابة . وكان الأطفال يتعلمون عن طريق الاحتكاك المباشر بمناشط الحياة الاجتماعية . فلم تكن هناك مدارس ، وإنما كانت روما كلها مدرسة كبيرة تعلم الأحداث فيها الحياة بالحياة ذاتها ، فكانت الحياة هي التربية ، والتربية هي الحياة .

وإلى سن السابعة كان الطفل يتلقى التعاليم الخلقية وقواعد السلوك من أمه ثم يخرج الولد مع والده يلاحظه ويتابعه فيما يقوم به من أعمال أي ( يتعلم ) عليه . أما البنات فكن يتعلمن على أمهاتهن في الشؤون المنزلية والاجتماعية والدينية ويعرفن واجباتهن وما يتعين عليهن عمله .

وعامة ، فإن هذه الفترة المبكرة في حياة الرومان تميزت بغلبة الطابع الديني الذي صبغ كل مظاهر الحياة ، والذي أثر على تربية الأفراد فنشأوا وعاشوا في فضائل وعادات خلقية سليمة .

وتساير هذه التربية الخلقية تربية رياضية بدنية قام بها الآباء بمدرسين أبناءهم

على فنون الحرب والقتال عاملين على تنمية وتقوية أجسامهم . ومن الرياضة المعروفة وقتئذ السباحة والفروسية والجري والقفز ورمي القرص والرمح والتنس ( ٢ ) .

ولم تعرف التربية بصورتها النظامية قبل ظهور « الألواح الإثنى عشر للقانون » عام ٤٤٩ ق.م. ، وكان على المواطنين حفظ هذه القوانين على ظهر قلب ، وإن اقتصر هذا في أول الأمر على أبناء الأرسطوقراطيين Patricians حوالي ٢٨٠ ق.م. فتح كبير الكهنة مدرسة للدراسة هذه القوانين لأبناء الشعب Plebeians وكان لابد من تعلم القراءة والكتابة أولاً ، وكانت هذه مسئولية الآباء ( والأمهات أحياناً ) . ولا تذكر المعلومات التاريخية أنه وجد في هذا الوقت المبكر مدرسون مختصون بتعليم القراءة والكتابة للأطفال والأحداث .

#### مرحلة الانتقال :

استمرت التلمذة - القائمة على ملاحظة الكبير ثم مشاركته على نطاق ضيق - في ميادين الفنون المنزلية والصناعية والتجارة والملاحة والسياسة والخدمات العامة والحرب ، والقانون أيضاً . ويعزى إلى الرومان أنهم مؤسسو نظام مسك الدفاتر الحديث ، فكان الحدث يتعلم الحسابات في المكان الذي يعمل به ، كما كان الغلمان والصبية يتفهمون أسرار الحرف المختلفة من ممارستهم العملية ، وقد استمر هذا النظام ( التلمذة الحرفية ) إلى العصور الحديثة في بعض البلاد .

ويتميز عصر الانتقال باتساع رقعة الدولة مما يتطلب تطلعات أوسع في أفقها من تطلعات روما المدينة المحدودة المساحة ، وكان لابد من ظهور مدارس ذات صبغة شكلية . وتبعت هذه المدارس النخط الإغريقي ، وكانت بداية ظهورها ٣٠٠ ق.م.

هدفت هذه المدارس إلى القيام بالدور الذي قام به الآباء في العصور



السابقة ، فهو لاء شغوا بأعمالهم التي ترايدت مع التوسع الخارجى ، كما أن تعقد الحياة حتم وجود مختصين لتربية الأطفال ، وكان على التلاميذ أن يتعلموا مهارات عملية للكسب والحياة ، ولكى يقودوا مع روما العالم ، ولكن هذه التربية اختلفت عن التربية فى العصر السابق الذى كان يعد التلاميذ لواجبات قانونية وعسكرية وسياسية واقتصادية ... إلخ . أما فى عصر الانتقال فكان الإعداد أساساً لتكوين المواطن البليغ فى خطابه ، الفصيح فى بيانه وإقناعه . ولكن الرومان فهموا معنى الخطابة بمدلول أوسع مما نفهمه الآن ، فالخطيب عندهم هو شخص على قدر كبير من الثقافة ، ملم بشتى صنوف المعرفة والمهارة فى الفلسفة والامانون والسياسة وفنون الحرب وفى الحياة العامة .. إلخ . ولذلك فكان من حق الخطيب المقوه أن يتولى أى منصب فى الدولة سواء فى الحرب أو فى السلم : وفى سبيل تكوين هذا المواطن اتجهت فلسفات التربية فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية .

أما عن النظام وطرق التدريس فقد عرفنا ( فى العصر الأول ) اهتماماً شديداً بالحفظ والاستظهار وتقليد الكبار ، ونفس الاتجاه استمر عندما ظهرت المدارس فاعتمد تعليم الحروف الهجائية والنحو والبلاغة على نفس الأسلوب فى التعليم . بل أضيف العقاب البدنى حتى وصل ذروته فى العصر الثالث مما حدا بالمربين فى ذلك العصر والكتاب التهكمين إلى نقد النظام التربوى نقداً لاذعاً ساخراً . وقد استمر الاهتمام فى هذا العصر بالتربية الخلقية ومصدرها البيت ، كما استمر تعلم مهنة المحاماة بالتلمذة المهنية فى ساحات المحاكم ، وإن كان الموقف قد تغير فى نهاية هذا العصر ، فكان الطلبة يتمرنون على المرافعة والدفاع فى قضايا وهمية تحت إشراف أستاذهم حيث يدرسون القانون .

أما عن تنظيم المدارس فكانت هناك :

١ - المدرسة الابتدائية أو الأولية Ludus ويذهب إليها الأطفال ( من سن السابعة إلى الثانية عشرة ) لتعلم القراءة والكتابة والحساب وألواح القانون الإثنى عشر .

٢ - المدرسة الثانوية Grammar School ، فبعد عام ٣٠٠ ق.م. أنشئت مدارس لتعليم اللغة والأدب الإغريقين ، وقد أنشأها مدرسون إغريق وعندما ترعرعت الآداب اللاتينية ، أنشأ مدرسون إغريق أيضاً مدارس لتعليم هذه الآداب .. ثم بدأ مدرسون رومان يحلون محل الإغريق ، ومع إحساس الرومان بتفوقهم السياسى والخلقى على الإغريق إلا أنهم اعترفوا بتفوق الفلسفة والفن والآداب الإغريقية ، وكان المثقفون من الرومان يباهون بمعرفتهم للثقافة الإغريقية . بل إن كوينتليان الرومانى أعلن فى نهاية القرن الأول الميلادى أن على الطفل تعلم الإغريقية فى بداية حياته المدرسية ، ولم يكن مستغرباً أن تصبح اللغة اليونانية هى لغة التفاهم بين أجزاء الإمبراطورية المترامية الأطراف .

وكان التلاميذ يدخلون المدرسة الثانوية من جوالى سن الثانية عشرة ويستمرّون بها مدة أربع سنوات ، وفيها درسوا دراسات أدبية تؤهلهم للدراسة العليا . وتضمن المنهج مختارات كثيرة من الأدبين الإغريقى واللاتينى شعراً ونثراً ، إلى جانب دراسة التاريخ والجغرافية والأساطير .

٣ - مدارس البلاغة Rhetorical School ، وكان الطلبة يدخلونها فى سن السادسة عشرة ليدرسوا فنون الخطابة ، وقد تأثرت هذه المدارس فى نظمها ومناهجها وخططها بالطابع الآثينى ، وخاصة آراء سقراط وأرسطو ، ثم تأثرت فيما بعد بشيشيرون وكوينتليان . وكان على الطلبة أن يخضعوا لتدريبات مستمرة فى كتابة موضوعات إنشائية وخطابية ، ومعالجة مشاكل بالمنطق والحجج والبراهين ، وكيف يستخدمون التعبيرات المناسبة بالقول والإشارة وخلجات الوجه . وكان على المتكلم على حد تعبير شيشيرون (١) أن يكون دائرة معارف ، فيلم بالفلسفة والمسائل السياسية والجغرافيا والفنون العسكرية والطبيعية والرياضيات والقانون والمنطق . كما أن كوينتليان أضاف إلى هذه القائمة دراسات أخرى منها الموسيقى والتاريخ والفلك والهندسة ورياضة

بدنية لضمان رشاقة الحركات الجسمية والإشارات اليدوية التي يستخدمها الخطيب أثناء خطابه . على أن تدريس هذه المواد لم يوكل إلى مدرسي الخطابة الذين ترفعوا عن تدريسها . وأقيمت على كاهل مختصين خارج هذه المدارس العالية . وفي دراسة الفلسفة مثلاً كان على الطلبة أن يحضروا اجتماعات ومناقشات الفلاسفة في مستدياتهم . وقد اعتبرت الخطابة سيدة وملكة كل الدراسات ، وهي خاتمة الدراسة . ولو أن بعض الشباب الأرستقراطي لم يكتف بهذا القدر من التعلم فكانوا يجوبون بلاد الإغريق وآسيا الصغرى والإسكندرية متنقلين بين مراكز الإشعاع الثقافي فيها .

أما عن موارد التعليم في هذا العصر ، فكانت المدارس الخاصة ، ويدفع التلاميذ مصروفات لقاء التحاقهم بها .

وأما عن المدرسين : ففي أول الأمر كان الآباء مسئولين عن تربية أبنائهم في طفولتهم ، ثم تطور الأمر وخاصة عند الأثرياء الذين عهد كل منهم بطفله إلى مرب *Paedagogus* ، وكانت وظيفته الإشراف على سلوك الصبي وتعليمه القراءة والكتابة باللغة اليونانية (١) . وكان هذا البيداغوج عبداً ، أو أعتق من العبودية . وهناك رأى أن عمل البيداغوج كان مساعدة الطفل أثناء تعلمه في المدرسة الابتدائية *Ludus* ، وكان يكتفى بمراقبة الطفل في غدوه ورواحه ، ولم يقصد أن يعلمه بطريقة مباشرة ، بل يساعده في واجباته المنزلية ويشرف على سلوكه العام .

أما في المدرسة الابتدائية فكان اسمه *Litterator* ، وغالباً كان عبداً أو أعتق من الرق ، ولم ينظر إليه باحترام ، وأجره ضئيل ، لم يزد عن ربع مرتب المدرس في المدرسة الثانوية ، وعن خمس مرتب المدرس في المدرسة العالية . وكان يطلب منه إلى جانب التدريس القيام بالعقوبات البدنية التعذيبية على الأطفال .

وسمى مدرس المدرسة الثانوية *Grammaticus* ، واشترطت فيه القدرة

---

(١) فتحة سليمان : الموجع السابق . ص : ١١٠



اللغوية وكان له احترام في المجتمع ، زاد على مر القرون .  
أما مدرس المدرسة العالية فسمى rhetor ، وكانت له المكانة السامية في  
المجتمع بين كل أنواع المدرسين .

وعرف المدرسون المرتبات الدورية الرسمية منذ القرن الأول الميلادي .  
ولو أن الرومان كانوا يحتقرون فكرة إعطاء مرتبات للمهنيين عموماً . ولعل  
نظرة سريعة على مرتبات المدرسين على اختلاف مستوياتهم تظهر أنها كانت  
قليلة ، ويقدر البعض أن ما يصرفه الأب على تعليم ابنه أقل مما ينفقه على  
استحمامه اليومي .

أما عن التلاميذ والطلبة فليست هناك معلومات أكيدة عن مستواهم الثقافي  
وإن كان الاعتقاد الغالب أن تعلم 3Rs وهي القراءة والكتابة والحساب كانت  
من المستلزمات في عصر الانتقال ، ويقال إن معظم العبيد والمعتقين من العبودية  
الذين خدموا في بيوت النبلاء عرفوا القراءة والكتابة والحساب لأن سادتهم  
وجدوا ضرورة نفعية لذلك ويقال أيضاً إن المعتقين كانوا يجاورون الأحرار في  
دراسهم بالمدرسة الابتدائية . وفي تحليل للظروف الاجتماعية الرومانية نلمح  
محدداً للقدر الذي يتعلمه الشاب : فالمعروف أن المدارس في ذلك العصر  
لم تنشأ الدولة ، بل كانت خاصة يدفع الطلبة أجراً عن حضورهم . والمعروف  
أيضاً أن مناصب الدولة الراقية كانت وقفاً على الأرستوقراطيين ، وأن هذه  
الوظائف تطلبت دراسة عليا ، وبذلك نجد أن العامل الاقتصادي ( المصاريف )  
والعامل الطبقي حتماً على أبناء الشعب الوقوف عند حد التعليم الابتدائي  
والثانوي .

وتطلبت شئون الإمبراطورية عدداً هائلاً من الكتاب . وكان هؤلاء من  
الطبقة الشعبية ، تاركين المناصب القيادية للنبلاء ، وعندما آذنت الإمبراطورية  
بالأفول ظل النبلاء محتكرين الدراسات العليا ، بل إنهم اعتبروا التعليم حقهم  
الذي لا يجب أن يتازعهم فيه أحد ، وارتبط نوع التعليم بالنظام الطبقي  
الروماني . أما عن تعليم البنات ؛ فالشواهد تؤكد أنه سمح للبنات ، في نطاق

ضيق جداً ، أن تدخل المدرسة الابتدائية ، ولكنها قبل ظهور هذه المدرسة قُبعت في عقر الدار تتعلم عن طريق المشاركة أصول التدبير المنزلي وتربية الأطفال ، وعهد إليها ، بعد الزواج ، بكل ما يتعلق بالبيت والإشراف على الخدم وتعليم أطفالها القراءة والكتابة . ثم يذهب البنون في سن السابعة إلى المدرسة ، وتستمر الأم ترعى نمو ابنتها الخلقى والأدبي . على أن بنات الأرستوقراطيين كانت لهن ميزة للتقدم في الآداب والفنون تحت إشراف مربين يعلمونهن في منازلهن . ويذكر المؤرخون أنه بعد القرن الرابع الميلادي فتحت أبواب المدارس الابتدائية والثانوية أمام البنات من الطبقة الأرستوقراطية

وثمة ظاهرة واضحة في عصر الانتقال وهي إهمال التربية الرياضية في المدارس . بل إن كوينتليان قال إن الرقص لا يجب أن يدرس للأطفال ، ولا يجب أن يختلط مدرسو التربية البدنية بالتلاميذ ، وإن الرياضة البدنية تقتصر فائدتها على إعطاء حركات الخطيب الرشاقة المطلوبة . ومع إعجابه بجمال الأجسام فإنه لم يتطلب في المتكلم المفرد جمالا جسمى ، ومع ذلك فقد ألحق الرومانيون بالجماعات العامة والخاصة جمنازيا وبالايستريا على النمط الإغريقى ، ولكن لم يكن للجمنازيوم أو البالايستريا أثر تربوى ، ولم تعرفها المدارس . وكانت هناك مدارس خاصة لتدريب المصارعين ، وكان النبلاء يصرفون على هذه المدارس ، وأنفقت عليها الدولة أحياناً من ميزانيتها عندما زاد شغف الرومان بحضور حلبات المصارعة وروية الدم ، والاستمتاع بإنسان يقتل إنساناً أو حيواناً مفترساً في صراع رهيب ... وقد شجع نيرون الشباب على الدخول في مسابقات في حلبات المصارعة ، وفي الألعاب اليونانية التي أدخلها ضمن المسابقات في روما ، ولكن قضى على المسابقات بانتهاء عصره . وهكذا نجد أن اهتمام روما بالتدريب العقلى ونبذها للتربية الجسمية الرياضية الإغريقية قد أوقف انتشارها في أوروبا ، حتى إذا جاءت المسيحية ألغت المتبقى من هذه التربية لعدة قرون .

### مرحلة المعاهد والانحلال

تتميز مرحلة المعاهد كما يظهر من التسمية بأن أشكال المدارس أصبحت ثابتة وطيدة الأركان ، فقد هيات لها مرحلة الانتقال ثقاليـد ترسخت . وقد بقي للبيت أثره في التربية ولكن اقتصر عمله على الناحية الأخلاقية فحسب ، وتكفلت المدارس بالآداب ، وزاد عددها زيادة كبيرة ، ومع هذه الزيادة غلب عليها الطابع الكتبي والسطحي والشكلي . وقد ظل للمدرسة في مهمتها نفس الطابع في عصور الأباطرة الأوائل ، وظل ارتباطها بحاجات المجتمع . وكان الناس يهرعون إلى حيث يوجد خطيب يتكلم ، ويقفون ساعات يستمعون ، ويندفعون إلى الاستماع إلى الخطيب المقوه كما يندفع الناس اليوم للاستماع إلى مطرب شهير أو فنان كبير أو مباراة حساسة في كرة القدم . وبعد أن ينتهي من خطابه يتفرق المستمعون وهم يتحدثون فيما تكلم عنه .

ومع الاتساع الإمبراطوري نمت الروح الوطنية ونما الأدب اللاتيني مناهضاً للآداب الإغريقية .. ولكن مع ازدياد الثروة والاهتمام بالنواحي الشكلية والمظهرية تحولت الموضوعات التي يكتب فيها الطلبة إلى أمور لا ترتبط بالمجتمع وظروفة وحاجاته .. حتى التربية الخلقية بدأ الإهمال يتسرب إليها ، حتى إلى أن كان ختام المرحلة المعهـدية حيث أصبحت المدارس في ناحية والحياة الفعلية في ناحية أخرى ، كل في واد .

ويتميز عصر الانحلال بغلبة النواحي الشكلية ، فقد أصبح البيان والبلاغة أهدافاً لا وسائل لتحقيق أهداف سامية أو عملية ، فقد تحول الأباطرة إلى حكام متسلطين ، ولم تعد هناك هذه الجموع التي تتدافع لتستمع إلى خطيب يتنعمها بقوله ، فقد تولى السيف إقناع الجماهير ورسم الطريق الذي يجرون على السير فيه . وتحول منطق الخطباء في التأثير على الجموع إلى أوامر إمبراطورية لا يستطيع فرد أن يناقشها ، وتحولت صيحات الإعجاب من المستمعين إلى صرخات واحتجاجات حبيسة في الصدور . وكانت المسامير مدق في نعش التربية الرومانية ، فقد الكـل حماسهم بعد أن فقدوا البواعث



للتعلم بتحويل الساحة إلى أيدي الأباطرة ، وكم من هذه الأيدي وقعت أوامر  
الاضطهاد والقتل . وما عاد للعلم روتق أو بهاء لأنه فقد المقبلين عليه اللهم  
إلا جماعات من النبلاء ، ومنهم كثير من السيدات ، هؤلاء الذين قطعوا  
الملل والفراغ بدراسة الآداب والفنون كأشياء مكملة للغنى والثراء ، مجرد حلية  
للمباهاة .

وحتى في المدارس طغى المظهر على المضمون ، فكان التلميذ يرص  
الكلمات المنمقة وبتخير الغريب الشاذ منها على حساب المعنى . واهتم المدرسون  
بتحفيظ القواعد اللغوية والإمعان في التعقيد فيها حباً في التعقيد ، وحتى يكون  
الطالب قادراً على إدراك تعقيدات اللغة ، أكثر من معرفة تفيده وتنفع مجتمعه ؛  
وخرجت التربية الخلقية من البيت إلى عهدة المدرسة . وكان المدرسون أنفسهم  
منحليين فاسدين ، علموا تلاميذهم الأخلاق .. ولم يمارس التلاميذ الخلق  
الكريم ، كما كان الحال سابقاً في البيت ، بل اقتصر تعلم الأخلاق على حفظ  
حكم ومواعظ وكتابة موضوعات إنشائية عن الأخلاق . وكان هذا أمراً  
طبيعياً ، فلم يكن هناك مثل خلقى يحنى به ، وجاءت المسيحية ناثرة على  
هذه التربية الوثنية .

ويلوح أن المدارس الابتدائية اختلفت في هذه المرحلة في تاريخ التربية  
الرومانية ، ومن المحتمل أن يرجع سبب ذلك إلى أن الطبقة الشعبية التي كانت  
تليج هذه المدارس أصبحت في حالة من البؤس والاستغلال والذل لا تتسم  
معهها فرص للتعليم ، وبقيت المدارس الثانوية التي تستمر الدراسة فيها إلى سن  
الرابعة عشرة ، ثم يدخل الطالب المدرسة العالية إلى حوالى سن العشرين .

وفي عهد القياصرة سيطرت الدولة سيطرة كاملة على التربية ، فلم تعد  
هناك مدارس لا تديرها الدولة ، بل وتصرف عليها وتدفع مرتبات المدرسين .  
وإن المدرسين وأبناءهم وزوجاتهم قد نالوا امتيازات كثيرة مالية وأدبية كما  
أعفوا من بعض الالتزامات الضريبية والخدمة العسكرية . ومنح القياصرة  
بعض الطلبة منحاً للدراسة . ويذكر المؤرخون في وصفهم القياصرة أنهم كانوا  
( ١١م - تطور الفكر )

رعاة للثقافة : وتغلغت سيطرة الأداة الحاكمة على الشؤون التربوية وخاصة تعيينات المدرسين ، فقد أمر جوليان عام ٣٦٢ بمنع تعيين المدرسين المسيحيين في المدارس ، وبلغ التحكم مداه عندما أصدر الإمبراطور جستنيان المسيحي عام ٥٢٩ أمراً باغلاق جامعة آثينا الوثنية ، وبدأت السيطرة الدينية تتحكم في التربية .



غزت روما بجيوشها أراض الأوغريق ، وغزت الثقافة الاغريقية روما وإمبراطوريتها . ويطلق المهتمون بتاريخ التربية تعبير « التربية الهيلينية » على سيادة الثقافة الاغريقية في فترة سادت فيها ربوع الشرق الأوسط وامتدت شرقاً إلى الهند وغرباً مغطية الامبراطورية الرومانية . وقد بدأت هذه الفترة قبل غزو الرومان بلاد الاوغريق وانتهت عام ٥٢٩ ميلادية وعندما أغلق الامبراطور جستنيان أكاديميات آثينا ووضع التربية المسيحية تحت الإشراف المباشر للكنيسة . في خلال هذه الفترة الطويلة صار للثقافة الاغريقية صدى عالمياً ، بل إنها ازدهرت بما قدمته الفلسفات من الإسكندرية وسوريا وفارس والهند .

ومن الجدير بالذكر أن ثمة تغيرات صبغت التربية الاغريقية بصيغة حررتها من الأفكار الإسرطية ، ففي آثينا مثلاً ألغى نظام التدريب الفيبي حوالي عام ٣٠٠ ق.م. ، وازدهرت أكاديميات الفلسفة ولعل أشهرها أكاديمية أفلاطون . وليسيه أرسطو : كما تلالأت مدارس الرواقيين والايقوريين - للدراسات العالية . وقد عرف عن هذه المدارس الرواقية والايقورية تأكيدها سيادة العقل في أمور الحياة إلى جانب استخدام قوى العقل وإمكانات المعرفة لتحقيق أغراض شتى : فقد اهتم الرواقيون بالبحث عن فضائل ضبط النفس والامتياز الخلقى ، أما الايقوريون فجروا وراء المتعة والسيادة الفردية ، وتمركزت هذه المدارس وغيرها في آثينا التي أصبحت منار العلم :

وقد شمع النور العلمى والفلسفى فأضاء مدناً كثيرة وما فيها من مراكز  
معلم ، منها الاسكندرية ونيسابور وانطاكية وطرسوس ورودرس ... وغيرها  
حمايحت مع القول إن الشرق الأوسط تفجر بالأعمال الثقافية والبحث العلمى  
والتفكير الفلسفى . ولم يعد التفكير الخلاق المشرق قاصرين على مركز واحد ،  
ولم يعد هذا أو ذاك احتكاراً لشعب معين أو مدينة معينة ، بل صار تزاور  
وانتقال للدراسة بين مراكز المعرفة . بل إن كنوزاً من الكتب التى خلقتها  
عمول سابقة تركت أوطانها لتستقر فى مدن أخرى . ولم يمنع هذا من امتياز  
جامعة أو مدرسة فى فرع أو أكثر من فروع المعرفة . كما أن حركة الترجمة  
سارت بخطى أكيدة ، فقد ترجم من الهندية إلى اللغة البهلوية ( الفارسية  
الوسطى ) وإلى اللغة الآرامية التاج الهندى فى الرياضيات والطب والفلسفة  
والتقصص والأساطير . وكانت فارس بهذا حلقة الوصل بين ثقافة الهند  
والإنتاج الإسلامى ثم عن طريقه إلى العالم الغربى .

• • •

وقد يمكن القول إن الثقافة الغربية نبتت من مصادر منها (١) :

أولاً : مدرسة الإسكندرية :

عندما غزا الرومان مصر فى آخر القرن الأول قبل الميلاد أخذوا إلى روما  
لكرة هذه المدرسة ... مدرسة تدرس الكلمة المكتوبة ، قادرة على أن تعلم  
المثقفين من الرومان حكمة الإغريق المدونة ... ثم أضاف الرومان إلى هذه  
الفكرة فكرة إنشاء مدارس للصغار ، ثم انتشرت سريعاً فى أنحاء الامبراطورية  
الرومانية فكرة الاسكندرية الجديدة ، حتى إذا انتشرت تعاليم المسيحية النبيلة  
وبثت العقيدة بجدية واضحة اتخذت من هذه المدارس مراكز تسطع وتشع  
منها العقيدة دون تحريف أو تغيير .

وظلت طريقة مدرسة الإسكندرية التعليم سائدة خلال العصور الوسطى



سواء في تعليم الموضوعات الدينية أو غيرها من شتى صنوف المعرفة . وأصبحت التربية بمعناها المدرسي تعني تعلم محتوى الكتب . واستتبع هذا - حتمياً - الاهتمام البالغ بالاستظهار وحفظ ما تحويه الكتب سواء الدينية أو غيرها . وإذا كانت 'الفكرة الإسكندرية' قد أفصححت عن ذاتها وانتشرت منذ حوالى ألفى عام ، فهي ما زالت إلى اليوم تكاد تكون - عند البعض - هي الطريقة التربوية الوحيدة والسليمة...! حفظ ما في الكتب ودون مناقشة ما يحفظ على ظهر قلب :

تختلف وجهة نظر مدرسة الإسكندرية عن وجهة نظر أخرى ترى المتعلم ليس مجرد عقل يحفظ ،! وتنظر إلى الفرد على أنه كل متكامل ، وأن الجانب العقلي فيه لا يمثل إلا جانباً واحداً من ( شخصيته ) ، وأن التربية ليست مجرد حشو الأذهان بالمعلومات ، وإنما تتناول شتى جوانب نمو الفرد . وإن بين وجهتي النظر الإسكندرية القديمة ، والنظرة ( الحديثة ) حواراً طويلاً ، كانت للإسكندرية الغلبة فيه على مر العصور . ولم تستطع التربية الحديثة أن تحرز نصراً حاسماً ، بل إن جماعة من المربين والنفسانيين اليوم يؤكدون وجهة النظر التي انبثقت من الاسكندرية ، والتي ترى أن على المتعلم أن يطيع مدرسه وأن يجلس منصتاً على مقعده المثبت على الأرض ، وأن يستذكر دروسه ويعيها بجدية وهمية . ولا يطلب المدرس من تلاميذه أكثر من الحفظ التام لما يكلفون به . الطاعة والحفظ :: وكفى :

على أن سيادة الفكرة الإسكندرية لم تمر على قرون التاريخ دون وخزات ومحاولات وصيحات ثائرة ... وهذا ما سوف يتعرض له هذا الكتاب في رحلته مع الزمن : وقد يكون من الطريف أن نستهلك بعض السطور الآن في محاولة لاذعة ناقدة للمدرسة الإسكندرية ، محاولة ، القصد الأول منها أن ندعه القارئ إلى شيء من التأمل والتفكير :

- الكتاب كما يستخدم مركزاً للعملية التربوية خادماً طيب ولكنه سيد

ردىء .

- لم توجد مؤسسة قادرة على بث الكراهية نحو القراءة أكثر من المدرسة .
- حذار من أن تشجع المعرفة كوسيلة للحصول على مزيد من المعرفة بدلاً من أن تكون وسيلة للعمل والإنجاز .
- عمل بدون معرفة هو ابن شرعى لفكر منفصل عن العمل .
- قد تخلق الكتب من شخص إنساناً مثقفاً ، ولكنها لن تكونه رجلاً .
- نحن نزع الطفل من الأرض التي يعيش عليها لنعلمه الجغرافية ، ونسرق لغته لكي نعلمه النحو والصرف .

- وصفت أحدهم نظام التدريس في كلية ما على يد أستاذ ما يستخدم مذكراته يملأها على طلبته ، قال الساخر : يستخدم هذا الأستاذ أسلوباً تنتقل به الكلمات بطريقة غامضة من الكراسة التي تحوى مذكراته إلى كراسات الطلاب دون أن يكون لعقله أو عقول طلبته أى دخل في الموضوع .

- ويروى عن برنارد شو أن جماعة من المربين الإنجليز طلبوا موافقته بالسماح لهم بتضمين فصل من إحدى مسرحياته في كتاب يدرسه طلبة المدارس الثانوية . وكان رفض الكاتب الساخر اللاذع حاسماً . إذ قال : لا ، إننى ألعن إلى الأبد من يجعل من عمل من أعمالى كتاباً مدرسياً ، ألعنه لأن المعلمين سيكرهونى كما يكرهون شيكسبير .، إننى لم أكتب مسرحياتى لتكون أدوات تعذيب .

### ثانياً : التأثير السورى - النسطورى

فى رأى الكثير من مؤرخى التربية والثقافة أن التراث الإغريقى وصل إلى المسلمين على أيدي النسطوريين واليعاقبة ، وعلى أيدي أساتذة أكاديمية جندنيسابور ( من أعمال ولاية خوزستان بجنوب فارس ) . ويقال إن النسطوريين ( أو النساطرة ) واليعاقبة أهتموا بالعلم والفلسفة الهيلينية مدعمين بمنطق أرسطو الذى لم يتعارض مع التعاليم المسيحية لهاتين الطائفتين . وكان لهما فضل فى الاحتفاظ بالتراث الإغريقى لا يفوقه إلا التسامح والتشجيع الذى لاقاه العلماء المسيحيون على أيدي المسلمين ومن قبلهم بعض أكاسرة الفرس .

وفي عام ٣٦٣ ميلادية شهد العالم نهاية الصراع الحربي الذي طال دون  
تسوية حاسمة بين الإمبراطوريتين الفارسية والبيزنطية . وقد أعطيت مدينة  
نصيبين البيزنطية للفرس كواحد من شروط السلام . وكان في نصيبين مدرسة  
هي درة المدينة وفخرها . ولكنها نقلت منها إلى حيث تصبح كما كانت ضمن  
حدود الإمبراطورية البيزنطية . ولم تعجب مدرسة نصيبين المنقولة بفلاسفتها  
بعض أباطرة بيزنطة حتى إن أحدهم وهو زينو أغلقها عام ٤٣٩ ميلادية  
لتعريضها لجماعة النسطوريين . وأجبر أعضاؤها - وكان مركزهم في Edessa  
وهي الرها - برئاسة برسومة إلى الهجرة لبلاد الفرس . وفي فارس أعيد فتح  
مدرسة نصيبين تحت سيطرة النساطرة ، ومنها عملوا على نشر المسيحية من  
وجهة نظرهم ( ومن زأيهم تأكيد بشرية السيد المسيح ) ، ونشر الثقافة  
الهيلينية . وقد قاموا بترجمة أعمال أرسطو إلى اللغة السريانية ، وهي التي  
ترجمت بعد ذلك إلى العربية :

ويؤخذ على طائفة النسطوريين أنهم لم يطوروا الثقافة الهيلينية ، بل  
احتفظوا بها كما هي ، فهم ترجموا ونقلوا ، وإن كان هذا لا يقلل من أهمية  
الدور الذي لعبوه ، فقد أوصاوا هذه الثقافة إلى المسلمين فيما بعد . ويقول  
أوليري في هذا الموضوع :

« إذا اعتبرنا الاختبار الرئيسي للكفاية التربوية وهو مدى ما تحققه من  
حصيلة البحث وليس مجرد الحفاظ على المادة الموجودة فلا ، فإننا لا يمكن  
اعتبار النسطورية اجتهاداً تربوياً ، هذا هو محك الاختبار ، فالمعرفة من  
خصائصها التقدم ، وعلى ذلك فإن أي إنسان ولو لطيف نحو مزيد من التقدم  
له قيمة فعلية أكثر من تعاليم النتائج التي حققت في الماضي (١) ... »

ثالثاً : أكاديمية جنديسابور

أصبحت أكاديمية جنديسابور في جنوب فارس مركزاً ثقافياً ذائع الصيت

(١) O'Leary, Delacy, Arabic Thought and Its Place in History, p. 32



بل إنها كانت مائجاً هرع إليه العلماء فراراً من اضطهادات الحكام... ويقال إن الحرية الفكرية التي تمتع بها العلماء يسرت أمر الزواج بين العديد من الثقافات منها الإغريقية والصينية والهندية، كما ضمت الأكاديمية أساتذة وعلماء من اليهود والمسيحيين، وفي رأي أوليري أن هذه الأكاديمية فاقت مدرسته نصيبين والرها، بل كانت أعظم مركز للتعليم العالي (١).

ويظهر أن دور أكاديمية جندنيسابور فاق دور النسطوريين، مع أن علماء الأكاديمية استغرقوا في ترجمات عديدة من الصينية والهندية والإغريقية إلى اللغة البهاوية واللغة السريانية، إلا أن ثمة محاولات بذلت لتحسين هذا التراث، غير أنها لم تسم مطلقاً إلى المستوى الذي وصل إليه العلماء المسلمون فيما بعد، ويذكر أن كسرى أنوشروان استقبل - بالحفاوة البالغة - اللاجئين من العلماء ومنهم النساطرة الفارين من الرها عام ٤٣٩ ميلادية والذين خدمتهم الأكاديمية الفارسية كمركز دولي للمعرفة. ويذكر أيضاً أن أنوشروان الكسرى الفارسي شجع النساطرة على استخدام التراث الأغريقي المترجم إلى اللغة والسريانية ثم أمر بترجمة هذا التراث إلى اللغة الفارسية، خاصة أعمال أفلاطون أرسطو التي تمت تحت إشرافه الشخصي.

هكذا أصبحت جندنيسابور مركزاً للدراسات الفلسفية والرياضية والفلكية والطبية. وعندما جاء الإسلام إلى فارس في القرن السابع الميلادي زاد ازدهار الأكاديمية وتمتعت بمزيد من التشجيع المعنوي والمادي، وكانت لها آثار كبيرة على الثقافة الإسلامية. وظلت الأكاديمية تشع إلى القرن الحادي عشر، وقد أسهمت هذه الأكاديمية في حركة الترجمة التي شجعها الخلفاء العباسيون، فقد بدأ ثاني خلفاء الدولة العباسية وهو الخليفة المنصور نهضة الترجمة التي استمرت إلى عهود تالية.

ويذكر أن العالم الطبيب بختيشوع كان أستاذاً وعميداً في المستشفى الملحقة

بمجندينيسابور ، وقد استدعاه الخليفة العباسي الهادي إلى بلاطه ، كما أنه وفد إلى بلاط هارون الرشيد ؛ ويقال إن عائلة بنخيشوع الطبيب حملت لواء امتيازها الطبي العلمي لسبعة أجيال ، وإن الفضل رجع لأحفاده في نقل المعرفة الطبية الإغريقية - الهندية - الفارسية للأطباء المسلمين ومنهم على سبيل المثال الرازي وابن سينا ؛

## الفصل التاسع

### التربية المسيحية في قرونها الأولى

« يا أبتاه اغفر لهم لأنهم لا يعلمون ماذا يفعلون » .

وكانت النهاية التي دبرت ليسوع في غلرو وطيش ... ويهوذا يقبل ومعه  
قلة من الجند تابعين لرؤساء الكهنة والفريسيين .. وتفرعديد ممن عميت قلوبهم  
يحملون سيوفاً وعصيماً ... جمع غفير ليضع يده على من نادى بالإخاء والمحبة  
في وقت طغت فيه المادة ...

وأخذوا أسيرهم إلى قيافا رئيس الكهنة .. ومحاكمة سريعة أكد فيها الأسير  
موقفه وصلابته ، وصاح الجمع « إنه مستوجب الموت » . ثم استجوبه بيلاطس  
وسأل هذا الجمع « ماذا أفعل بملك اليهود ؟ » وصرخ القوم قائلين « اصلبه ..  
أصلبه » (١) :

وقد أوصى السيد المسيح تلاميذه أن يكونوا خلفاء له في بث مبادئه ودعوة  
الناس إلى طاعته والولاء له .. ثم إن « الجماعة المسيحية في أورشليم تكاثرت  
عددها سريعاً ، وانضم تحت لوائها جمع غفير من اليهود الذين كانوا في  
الشتات من قبل ومن مواطني الجليل واليهودية ، ومن كهنة العبرانيين أنفسهم .  
وكانت تلك الجماعة في أورشليم نواة الكنيسة المسيحية التي قدر لها فيما بعد  
أن تكون دوحة كبيرة تمتد أطرافها إلى كل أنحاء المعمورة » (٢) :

### الآثار الزمانية والمكانية

روما تمتد سلطاتها ويرفرف نسرهما على رقعة واسعة من الأرض امتدت  
من نهر الرين إلى شرق أوروبا ، إلى القرات وإلى النيل ، ودانت لها أرض

---

(١) زكي شنودة : موسوعة تاريخ الأقباط - الجزء الأول ، ص : ٥٨ - ٥٩ .

(٢) حبيب سعيد : مشرون قرناً في موكب التاريخ ، ص : ١ .



شمال أفريقيا ، وسار جنودها غزاة قساة على طرقات معبدة كلها توصل إلى روما . وعلى طرق الغزو صارت التجارة ، وصبت الشعوب المحكومة قمحها وذهبها في مخازن روما ، وجاءها النفيس من أقاصى الأرض تتزين به الرومانيات حيث سالت أنهار النهر في وديان المحون الواسعة . روما الطاغية بقياصرتها وفسقها .. وبشر يصارعون الأسود ، ويضيق المتفرجون عندما تنفجر ينابيع الدم من أجساد المصارعين .. وأكاليل الغار .. وطرق مفروشة بالورود ، وحسناوات فانتات في انتظار قواد المعارك ممن ضموا للامبراطورية رقعة جديدة أو أخذوا فتنة .

روما الوثنية ولها آلة حرية جبارة ، ولكنها ركعت للثقافة اليونانية وأسلمت لها القيادة ، فسادت حيث حكمت العقل في كل حقائق الحياة ، وحيث افتنت بالجمال والفن ، وجالت جولات خالدة في الفلسفة ، وناقشت علاقة الفرد بالدولة ، والسياسة وأصول الحكم ، ولهذا صارت في روما ثقافة فريدة جمعت بين حكمة الاغريق وتفكيرهم الحر ووسائلهم في الإقناع والاقتناع ، وبين إنجازات الرومان في المعمار وشق الطرق والبراعة السياسية والإدارة الحازمة .

« ولكن تلك الثروات المادية عند الرومان ، والثقافة الذهنية عند اليونان . قد أعوزها الخير الأسمى لأن انحلالاً روحياً كان قد انساب إلى أنفس البشر ، ذلك لأن الآلهة القديمة قد نزلت من فوق عروشها ، وخلت هياكل جوبيتر وأبولو من ذلك الإيمان الساذج الذي اعتصم به القوم يوماً ، كذلك خلعت السماء لأولمبية من آلهتها التي حفلت بها قديماً في أشكال من الجمال المثالي الرائع ، وأوضاع من القوة الحارقة . وأمست مجرد صور تتغنى بها الخيالات الشعرية ، ورغب العالم المثقف عن آلهة هوميروس ، واستورد آلهة من الخارج مثل أوزيرس وأوزيريس وعبادة الفرس » (١) .

وقد ظل سواد الشعب مؤمناً بعبادته القديمة بما فيها من آلهة عديدة ، لكل

---

١ (١) حبيب سميد . المرجع السابق ، ص ٢٢٣

شئاً ولكل مناسبة ، بل إن أباطرة روما عملوا على تحويل هذه العبادات القديمة إلى عبادة الامبراطور نفسه ... وصارت تفلح إليه أو إلى تماثيله جموع البشر يقبلون الأرض ويقدمون القرابين . وصار كهنة رسميون ، هم موظفون في قطاع الدولة ويتقبلون المنح والعطايا ... والشعب في سداجته يقدم أو في خوفه يعطى أو في عجزه يسترضى الإله .

وإلى جانب هذا العالم الوثني كانت اليهودية قد استقرت في كثير من أرجاء الإمبراطورية الرومانية ، ومن بعض اليهود وخاصة جماعة القريسيين نجد أكثر أتباع المسيح الأولين . ولعل أهم شخصية يهودية هو فيلو الإسكندري .. الذي اعتقد أن الكتاب المقدس أحكم الكتب جميعاً ووحى إلهي صادق ، وأن موسى أكبر الحكماء والعلمين إطلاقاً ، ولكنه بطريق الاجتهاد والتأويل والتخريج وفق بين آراء الكتاب المقدس وبين أفضل الآراء والمذاهب في الأفلاطونية والرواقية . وكان لهذا المزج والتوفيق أعظم الأثر فيما بعد في نشوء الاصطلاحات اللاهوتية المسيحية ، وفي دراسة الكتاب المقدس « (١) » .

### التربية المسيحية :

أخذت التربية المسيحية أشكالها المحددة في العصور الوسطى حوالي القرن الخامس إلى القرن الخامس عشر . وقد ظهرت في جانبها النظرى على يد القديس أوجستين وتلاميذه ، وكذلك على أيدي الكثيرين من جهابذة المسيحيين الذين شكلوا أتماط وطرائق المدرسة المسيحية وخاصة نظام القديس توماس الأكويني .

والواضح أنه في الزمن السابق للقديس أوجستين (وقت سيادة الامبراطورية الرومانية ثم سقوطها ) عرف اهتمام الكنيسة بالاختلافات في الرأي حول شخص السيد المسيح ، وحول الخطيئة والخلاص ، وغيرهما من المسائل الدينية . على أن فضلاً لا يمكن إغفاله في هذا الوقت المبكر للمسيحية ، ذلك أن تعاليم المسيح المشحونة بالأخلاقيات وخاصة عن المساواة بين الناس فتحت أبواب

---

(١) نفس المرجع السابق ، ص : ٤ .

التعليم أمام كل طفل مسيحي بغض النظر عن كيانه الاجتماعي ومستواه الاقتصادي وجنسه وسلالته :

وقد عاشت المدارس المسيحية الخاصة جنباً إلى جنب مع المدارس الرومانية والإغريقية ، ولكن الغلبة لم تكن في صالح المسيحية ، فقد كان السواد الأعظم من الناس لا مسيحيين . بل إن التربية المسيحية والديانة التي هدفت إلى خدمتها وقفت معارضة للخلق الروماني والإغريقي ومثلها الاجتماعية ، حيث اهتمت المثل الإغريقية والرومانية بالتعبير عن الذات وتأكيد الحياة الدنيا . . . وكان اهتمامها مؤسساً على ( الإنسانية الطبيعية ) في إيمان بالقوى الطبيعية للإنسان مما تشتمل عليه من إحساس بالعدالة والواجبات الدنيوية ، والشجاعة الظاهرة في السلوك الإيجابي ، والتمتع بمباهج الحياة الدنيوية دون إفراط ، وتمجيد أكاليل الشرف والغار لمن يؤديون خدمات عامة ، والحق ، والولاء للدولة والبيت .

ارتكزت وتأسست دعائم المسيحية على قوى عليا وإيمان بمقدسات الجوانب الروحية عند الإنسان كالشجاعة في تحمل الشر والصعاب ، والتواضع ، والصمت ورد الشر بصنع الخير ، والتخلي عن زخرف الدنيا ومتاعها ، والعظمة في خدمة الآخرين ، وحب الجار . . بل وكل البشر .

ويهمنا أن نشير هنا إلى أن الديانة المسيحية قدمت للبشرية مفهوماً كريماً عن الفرد ، ولم يكن لهذا المفهوم أثر عاجل في الشؤون السياسية والتربوية ، ولكنه بدأ يؤثر تدريجياً في القرون التالية لدعوة السيد المسيح . اختلفت النظرة في المفهوم المسيحي عنها عند الإغريق والرومان ، فالديموقراطية الإغريقية كانت للأحرار والقانون الروماني فرق بين السادة والعبيد . ولذلك فقد كانت دعوة جريئة المناداة بقيمة كل فرد بغض النظر عن قوميته وجنسه ومكانته الاجتماعية وكونه رجلاً أو امرأة : واختلفت المسيحية بذلك عن اليهودية ، وإذا كان اليهود قد أصرّوا على التربية للجميع فانما كانوا يقصدون



جميع اليهود ، وإذا أصرروا على أن يعرف كل فرد القانون فقد عنوا اليهود في مجموعهم لأنهم يرونهم شعب الله المختار .

وثمة فرق آخر مرتبط بالعدالة . العدالة بالنسبة للإنسان وضعت عند الإغريق والرومان على أسس مدنية : أى وضعها الإنسان ذاته ، أما المسيحية فالعدالة ذات أصل ديني ولذلك لم تؤثر المسيحية على السياسة وبالتالي على التربية وانفصل الدين عن السياسة .

ويلوح أن معظم اهتمام المسيحية في أطوارها الأولى كان متجهاً لإصلاح المجتمع الوثني المختل الفاسد ، فقد هاجمت بشدة احتفالات المصارعة التي تسبح في بحار من الدم ، كما عملت على تقييد السلاق وعلى منع عادة وأد الأطفال . ويمكن أن تقارن بين المسيحية والوثنية في أن الأولى ارتضت التضحية وارتضت الثانية الشهوة ، كما أكدت الأولى العواطف الإنسانية بينما جذبت الثانية القسوة والفظاظة ، وإحسان وكرم في المسيحية وتقتير وبخل في الوثنية . ويذكر المؤرخون أن القرون الثلاث الأولى في تاريخ المسيحية عرفت طهارة وقناعة ، ويرون أن صفحة المسيحية البيضاء هي التي يسرت تغلبها على الحياة الرومانية بفسادها ودنسها . ويطلق على العصور الأولى للمسيحية « عصور التهذيب المدرسي » إذ أقبل الناس على هذه الحياة النظيفة لا يبتغون من وراءها جاهاً أو منفعة أو نفوذاً أو شرفاً ، ولكنهم ارتضوها عن إيمان عميق واقتناع صادق .

وقد حاولت الديانة المسيحية الجمع بين القدسية المسيحية والكمال البشرى وكان هذا الكمال البشرى محتلاً قلب طريقة الحياة المسيحية . وقد أثرت فكرة الكمال هذه ، بل هيمنت على التربية المسيحية في قرونها الأولى ، كما كان لها شأن كبير على التربية الديرية فيما بعد ، لهذا فإن القرون الأولى اتسمت بالاهتمام بالجانب الأخلاقي ، فرجل الدين هو المعلم ، أما المحتوى فهو الكتاب المقدس . بالجانب الأخلاقي ، فرجل الدين هو المعلم ، أما المحتوى فهو الكتاب المقدس .

مع معالم ومثاليات المسيحية . وقد هدفت هذه التربية لا إلى نمو عقلى أو اجتماعى وإنما إلى نمو خلقى وروحانى . ١٤

إلى ذلك الوقت فى تاريخ البشرية ، وبالحمد الذى تملأنا به معلوماتنا التاريخية عما دار فى العالم حتى بدأت المسيحية تنتشر ، يمكننا القول بأن أعظم المعلمين مثل كورنيليوس وبوذا وسقراط والمسيح كانوا ذوى اعتناق عميق . وما اعتنقوه لم يرتكز فقط على مجرد الإلمام بالمعرفة والقيم ، ولكنه تجاوز هذا إلى معنى الشخصية بمعنى حياة البشر وعلاقاتها بالبيئة فى أرحب وأوسع معانيها إن القارىء والدارس لحياة السيد المسيح يلتمس بجلاء إيمانه العميق بأخوة البشر والمساواة بينهم . إيمان جسديته وخدمته خبرته الهائلة بالبشر وبمشاكل الحياة .

عندما نتكلم - فى مثل هذا الكتاب - عن المعلمين العظام نسلط الضوء على ما امتازوا به من عبقرية التعليم ، ومهارتهم المدهشة فى تبسيط أعقد الأفكار والمذاهب - وقدراتهم الهائلة فى توصيل معتقداتهم إلى سامعيهم . إذ تؤمن وتبسط وتوصل ، وتنجح فى هذا فانك تبني صرحاً ضخماً من العقول والنفوس . ولكن هذا أمر جد عسير ، بل إن صعوبته البالغة فى أول الثلاثة وهو الإيمان ، ولو نجح فرد ما ، كما فعل نفر قليل جداً ، وحقق تلك العمليات الثلاثة فإن النتيجة يمكن تلخيصها فى بساطة - أرجو ألا تطيح أو تمس جلالها وروعها - فى الآتى :

- تتكون معان عند التلاميذ .
- يثار تفكيرهم .
- يقوى ويزداد حب استطلاعهم .
- تنبلج الابتكارية .. وغيرها من الامنيات الغريزات التى يسعى إليها كل مرب مخلص لمهنته .

وكان المسيح معلماً عظيماً فى إيمانه وتبسيطه وتوصيله .  
إن الدارس لحياة السيد المسيح سوف يجد أنه لم يتبع طريقة سيئة دائماً

في تعليمه ، ولم يخطط خطة واحدة اتبعها ، ولكنه كان دائماً يتطوع إلى اللحظة أو الفرصة المناسبة ويستغلها في براعة ، متظراً انبثاق المشاكل ثم يعالجها بحكمة وحصافة . ويروى عنه أنه كان - دائماً - يبدأ تعليمه بما يشغل أذهان سامعيه كالثقانون الموسوي ، والحكومة الرومانية ، والإحسان ، والضرائب ، والوصايا العشر ، والملكوت ، والعالم الدنيوي والعالم الآخر .

كان يأخذ الشك ويصل منه إلى اليقين ، كان يصل من الأثرة إلى الغيرية ، كان يحول العداوة إلى محبة وتواضع .. « من لطمتك على خدك الأيمن فحول له الآخر أيضاً ، ومن أراد أن يخاصمك ويأخذ ثوبك ، فاترك له الرداء أيضاً . ومن سرك ميلاً واحداً فاذهب معه اثنين : من سألك فأعطه . من أراد أن يقرض منك فلا ترده . سمعتم أنه قيل تحب قريبك وتبغض عدوك . وأما أنا فأقول لكم أحيوا أعداءكم . باركوا لاعنيكم . أحسنوا إلى مبغضيك . وصلوا لأجل الذين يسيئون إليكم ويطردونكم » .

وكان في رده مفحماً خصومه حتى يخرسهم :: عندما أحضروا للمعلم امرأة شوهدت وهي ترفى ، وسأله ماذا يقول ... فقال : « من كان منكم بلا خطية فليرمها أولاً بحجر » وخرج الحاضرون الواحد تلو الآخر : ثم

وقد حسم - ذات مرة - موضوعاً صعباً : جاءه القريسيون وقالوا له ليصطادوه بكلمة : « يا معلم قل لنا ، أيجوز أن نعطي جزية ليقصر أم لا ؟ » وعلم يسوع خبثهم وقال : « لماذا تجربونني يا مراوون ؟ أروني معاملة الجزية » فقدموا ديناراً ، فقال لهم : « لمن هذه الصورة والكتابة ؟ » قالوا له : « لقيصر » فقال لهم : « أعطوا إذن ما لقيصر لقيصر وما لله لله » .

ويرى ماخوستين (١) أن عظمة المسيح كعلم تكمن في المرونة التي استخدم بها طرائق التدريس والتعليم : ولعل من الخير عرض بعض الصفات المميزة لهذه الطرائق في عمومياتها ، منها تأكده مما يقول ، والأصالة في أقواله ،



والتلقائية التي يتميز بها موقفه ، والبساطة وعدم التعقيد والألفة التي يتحدث بها إلى سامعيه والمباشرة في أقواله ، والاختصار المؤدى إلى الإفادة ، وتحركه من الخسوس إلى المعقول . ومن المعروف إلى غير المألوف والمجهول ، من الماضي إلى الحاضر ، ومن الحاضر إلى المستقبل ، حبه العظيم لمستمعيه ، تبصره في دوافعهم ، وفوق كل هذا تحرره من الخوف في قوله ما يؤمن به ، ورفضه المستمر لعقد المساومات للابتعاد قيد أنملة عما آمن به .. وخاصة فيما علمه عن الثراء والغنى ، وعن السلوك الديني ، وعن النساء ، والأطفال ، وعن هدف الحياة .

وقد استخدم المسيح وسائل عدة لنشر تعاليمه على مستمعيه ، منها : الأمثلة والحكايات الرمزية ذات المغزى الأخلاقي . وكانت مشتقة من واقع الخبرة اليومية حتى يكون الأشخاص أو تكون الأشياء مألوفة للسامعين . وفي العهد الجديد بين ست وأربعين وثلاث وخمسين قصة أو أمثلة ( الفرق العددية تتوقف على مدى تحديد المقصود بالمثل والحكاية الرمزية ) .

ومن الوسائل أيضاً الحكم والأمثال ، وفي العهد القديم الكثير منها . وقد شاع استخدام الحكم والأمثال في الشرق الأوسط منذ أقدم العصور إلى يومنا هذا بين مختلف الأفراد وعلى كافة المستويات التعليمية . وتستخدم الأمثال والحكم بغزارة ، إذ أنها وسيلة سريعة ومفيدة لتوصيل مفهوم صعب إلى السامعين . وفي أناجيل متى ومرقس ولوقا ويوحنا العديد من هذه الأمثال والحكم .

واستخدم السيد المسيح من الوسائل الاستعارات والرمزيات والكنيات . وخاصة عندما تكون الرسالة التي يريد إيصالها ذات عمق روحي شديد ، يذكر في هذا المضمار ما دار في العشاء الأخير .. فلما اتكأ مع تلاميذه قال لهم : « شهوة شهيت أن أكل هذا الفصح معكم قبل أن أتالم » ثم أخذ الخبز وبارك وكسر وأعطى التلاميذ : وقال « خذوا ، كلوا هذا هو جسدي » وأخذ الكأس وشكر وأعطاهم قائلاً : « أشربوا منها كلكم . لأن هذا هو دمي الذي

للعهد الجديد الذي يسفك من أجل كثيرين لمغفرة الخطايا .

ومن الوسائل أيضاً ما يمكن أن نسميه بالأساطير وإن كان المسيح لم يستخدم هذا الأسلوب إلا لماماً لما يعتريه من اختلافات في التفسير ، والأساطير معروفة منذ القدم فقد شاعت بين الصينيين والهنود ، كما أن أسطورة الكهف لأفلاطون ذاتة الصيت .. وقد حاول فيها - أو عن طريقها - التمييز بين المعرفة الحسية والمعرفة الإلهامية ، بين العالم المنظور المرئي والعالم الحقيقي . والغرض من استخدام الأساطير تبسيط مدرك صعب عميق إلى أساسياته وأصوله في لغة رمزية يسهل على السامع أو القارئ فهمه .

وكما استخدم سقراط طريقة الحوار للكشف عن المغالطات والأخطاء ، ولدراسة الموضوع من جميع جوانبه ، ولكي يتعلم الفرد بوعيه الداخلي الذي يتأتى بعد فحصه ودراسته المباشرة . كذلك استخدمت هذه الطريقة في مدارس تعليم المسيحية وقد استمر استخدام الحوار في العصور الوسطى ، وإن كان يؤخذ على هذه الطريقة أن النتائج ونهاية الحوار معدة سابقاً ، ولا يمكن تغييرها . وقد استخدم المسيح الحوار ، ولكن في غير كثرة . ولم يقصد منه طرح مناظرة بينه وبين السامعين ، ولكنه هدف إلى نقل حقائق معينة عن طريق أسئلة يوجهها ، ثم يجيب عنها .

وقد نجح السيد المسيح في استخدام طريقة المناقشة ، وغالباً ما دارت المناقشات في جو غير شكلي ، وفي إطار من الألفة والود ومشبع بروح التقبل لدى السامعين في لحظة هادئة واتجاه إيجابي للاستماع . وقد دارت مناقشات على ربوة تل ، أو على شاطئ مجرى ماء ، أو تحت شجرة ظليلة ، أو في أحد المنازل : وفي بعض هذه المناقشات عولجت مسائل سبق ذكرها في أساليب شكلي في مجتمع كبير استمع إلى المعلم . وما أشبهها بخلفات المناقشة بعد الاستماع لمحاضرة عامة - في شكلها الظاهري .

على أن الغالبية من تعاليم المسيح أُلقيت على صورة المحاضرات العامة على

سفع الجبل حيث اجتمع خلق غفير ، بعضهم فهم كل ما قيل وبعضهم وعى القليل : ولكن ثمة فائدة نالت كل مستمع .

هذا ، وقد عرفت المسيحية في هذه العصور أنواعاً مختلفة من المدارس :

١ - مدارس تعليم المبادئ المسيحية : وكانت تتخذ الكنائس مقرأ لها ، وكان ينضم إلى هذه المدارس أبناء المسيحيين والراشدين من اليهود والوثنيين الذين اعتنقوا المسيحية (١) . وكان الهذيب في هذه المدارس تهذيباً عقلياً ، وخلقياً مع اهتمام واضح بالموسيقى ، فقد انتشر الترتيل بالزامير ترتيلاً موسيقياً وخاصة في الشرق منذ سنوات المسيحية الأولى .

٢ - مدارس الحوار الديني : وهي مدارس أرقى من المدارس السابقة ، وكان لابد للنساوسة المسيحيين وزعماء الكنيسة من الإلمام بانتاج العقل اليوناني حتى يستطيعوا النقاش مع مدارس الفكر اليونانية . ولعبت الإسكندرية دوراً بالغ الأهمية على يد الفيلسوف ( باتقينوس ) الذي خرج على تعاليم الرواقين واعتنق المسيحية وأصبح رئيساً لمدرسة الإسكندرية حيث وضع الفلسفة والمحطبة في خدمة الكنيسة . ثم تبعه كلمنت وأورجان ، وعلى يديهما تشكلت تعاليم المسيحية الأولى .

ونشأت مدارس الكاتدرائية متبعة نظام المدارس الحوارية ، ولكن بعد أن تحدد نظامها وأصبحت مراكز يدرس فيها رجال الدين ، بل كانت تتوقف ترقياتهم في وظائفهم على ما يدرسونه في هذه المدارس . ومع نمو المسيحية في أوروبا نمت الهيئات الكنسية وازدادت الحاجة لرجال الدين ، وبالتالي اتسعت هذه المدارس وتوطدت مكانتها بعد أن سقطت ألوية الوثنيين وإعلان المسيحية ديناً رسمياً في روما .



## مدخل

ترك العصور القديمة مع مسيرة التاريخ الطويلة ..  
وقد انتشرت المسيحية مع مرور السنين واضعة نهاية للكثير من العبادات  
الوثنية وخاصة في أوروبا .. غير أن إنتاج العقل البشرى لم يكن نشطاً ، وكأثما  
أتخمته الجرعات الدسمة من فلاسفة الإغريق وجامعة الإسكندرية والمراكز  
العلمية بالشرق الأوسط .

ودق التاريخ أبواب العصور الوسطى . ولعل أول من استخدم تعبير  
( العصور الوسطى ) هم المؤرخون في القرن السابع عشر ؛ ليعبروا عن فترة  
في عمر البشرية تمتد من سقوط الإمبراطورية الرومانية عام ٤٧٦ إلى حوالي  
١٥٠٠ ميلادية حيث بدأت حركة النهضة الأوروبية . وفي رأى بعض المؤرخين  
أن العصور الوسطى بدأت عندما أغلق الامبراطور جستنيان أكاديميات آثينا  
عام ٥٢٩ م. ويرى البعض أن نهاية العصور الوسطى حصلت باكتشاف أمريكا  
عام ١٤٩٢ م.

هي فترة طويلة وفيها اختلفت الآراء حول بدايتها ونهايتها ، عرفت  
البشرية فيها بقظة ووعياً في الشرق الأوسط ؛ وسباتاً أحياناً ، وشبه صحوة  
أحياناً أخرى في أوروبا .

في هذه الفترة انبلج نور الإسلام وغمر الأرض شرقاً وغرباً ، وأقام  
صرحاً ثقافياً عملاقاً ؛ بل كان المنادى بصوت عال أيقظ العالم الغربي الذي  
تلفت حوالبه باحثاً عن الزاد الفكرى والعلمى يسد به جوعاً أضناه مئات  
السنين ؛ فوجد مائدة إسلامية تزخر بطيب الثمر من الطب والكيمياء والفيزياء،  
والفلسفة والأدب والرياضة .. الخ .

وأقامت أوروبا جامعات كانت ركيزتها ما خلفه المسلمون الذين أخذوا  
من علم وفلسفة الإغريق والفرس والهنود والمصريين ... وأضافوا إليها بعد  
تطويرها وتحسينها حتى تلقفها الأوروبيون .. وكانت النهضة ثم التقدم السريع  
في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، ثم قفزة في النصف الأول من القرن  
العشرين ، ثم الانطلاقة الهائلة في المجتمع الغربي في النصف الثاني من هذا القرن

# الفصل العاشر

## التربية الإسلامية

من واد غير ذي زرع بدأ الإسلام يغمر الكون هادياً العالمين . والصحراء أرض حل وترحال وتجوبها قبائل بدوية ، والبعض يستقر حيث تصبح الحياة . وجبال ووديان ورمال صفراء وكتبان وخيام وجمال وسماء قلما عرفت السحب . وكثيراً ما أريقَت الدماء على الرمال ، فالقبائل تتناحر ، وتتفاخر بالأنساب ، وتمدح وتهجو . .

وفي غمار التقاليد الجامدة المتينة عاش سكان شبه الجزيرة العربية ، وكانت ذخيرتهم العقلية ما يتوارثونه جيلاً بعد جيل . ويقول دي بور De Boer (١) : « ولم تكن عندهم الثروات التي يتوصل إليها بالاجتهاد والتضامن الاجتماعي ، ولا الآثار الفنية الجميلة التي يوثقها الفراغ والترف ، ولم يصلوا في التمدن إلى مرتبة أعلى من ذلك إلا بأطراف تلك الصحراء ، في دول تكونت بعض الشيء » ، كثيراً ما كانت تتعرض لغارات يشنها البدو .. وهكذا كانت الحال في الجنوب حيث امتد الأجل بدولة ماوك سبأ القديمة إلى العصر المسيحي ، وتحت سيادة الأحباش أو الفرس .

وفي الغرب كنت تقع مكة والمدينة ( يثرب ) على طريق تجاري قديم ، وكانت مكة بوجه خاص — نظراً لسوقها ولوقوعها في كنف البيت الحرام — مركزاً لحركة تجارية قوية . أما في الشمال فقد نشأت مملكتان من العرب كانت لهما بعض السيادة : هما : مملكة اللخمين في الحيرة ، على تخوم الفرس ، ومملكة الغساسنة في الشام على تخوم الروم . »

حقاً لم تكون شبه الجزيرة وحدة سياسية ، ولكن كانت هناك وحدة اللغة

---

(١) دي بور ( ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة ) تاريخ الفلسفة في الإسلام ، ص ٣ - ٤

والاهتمام بالشعر وقوافيه وأوزانه ، حتى إن العرب أنزلوا الشعراء بينهم منزلة حسنة . وقد تخيرت القبائل أرجح رجالاتها عقلاً وأعلى حكمة ليكونوا شيوخاً فيها يحكمون بين الناس . وترا بطلت القبائل فيما بينها بروابط التجارة والأسواق الأدبية ، حتى إنه يقال إن قصائد الشعراء الساحرة كانت تنزل في أول الأمر منزلة وحى الكهان . ثم كانت القبائل ترفع السيوف بعد سلام سعيّاً وراء خير أوردأ لإهانة .

ثم جاء الإسلام ، ونزلت أول آية على محمد بن عبد الله وهو يتعبد في غار حراء : « اقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق الإنسان من علق . اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم » . ثم بدأ الإسلام ينتشر في ربوع شبه الجزيرة ، وتحمل عليه السلام وصحابته الأذى والألم حتى كتب الله لهم نصراً مبيناً .

واستطاع النبي ( صلى الله عليه وسلم ) ومن بعده الخلفاء الراشدون .. « أن يبعثوا في نفوس أبناء الصحراء الأحرار ، وفي نفوس من هم أكثر منهم تحضراً من أهل البلاد الواقعة في الأطراف روح الاتحاد في العمل ، وإلى هذا البعث يرجع الفضل في المكانة التي يتبوؤها الإسلام كدين عالمي . ولقد صدق الله المسلمين وعده بالنصر ، وكأنما كان تأييده لهم إجابة لندائهم عند لقاء الأعداء : « الله أكبر » .. ثم فتح العرب بلاد فارس كلها ، وانتزعوا من الإمبراطورية الرومانية الشرقية أحسن ولايتين فيها ؛ وهما : الشام ومصر ،

وخلف النبي عليه السلام الخلفاء الراشدون ( ١١ - ٤٠ هـ - ٦٣٢-٦٦١ م ) أبو بكر وعمر وعثمان وعلي . ثم غلب على : وفاز معاوية بن أبي سفيان وإلى الشام على ولدي علي بن أبي طالب . وفرت فلولهما باذرة بذور حزب الشيعة . وأسس معاوية الدولة الأموية متخذاً عاصمته دمشق ( ٤٠ - ١٣٢ هـ - ٦٦١ - ٧٥٠ م ) . وإبان حكم الأمويين رفرفت ألوية المسلمين على رقعة من الأرض تمتد من المحيط الأطلسي غرباً إلى ما وراء حدود الهند والتركستان .



شرقاً ، ثم إلى بلاد القوقاز وأسوار القسطنطينية شمالاً .: وسادت اللغة العربية فأصبحت لغة الدين والدولة والشعر والعلم . وأصبح تولى المناصب العليا من حق العرب ؛ فهم يديرون الدولة ويتولون قيادات الجيش ، أما حملة العلم والفن فكان غالبيتهم من غير العرب . وإبان الدولة الأموية ازدهرت البصرة والكوفة كمركزين للثقافة حيث كان يلتقى فيها عرب وفرس ونصارى ومسلمون ويهود ومجوس . ولعل هذه اللقاءات بين أقوام من شعوب مختلفة ولغات متعددة وثقافات متنوعة كانت بداية لعصر من التقدم العلمى فى وقت كانت فيه أوروبا تغط فى نوم من الجهالة يزداد عمقاً سنة بعد أخرى .

وخاضت دولة بنى أمية الدولة العباسية ( ١٣٢ - ٦٥٦ هـ - ٧٥٠ - ١٢٥٨ م ) ، وأطلق على فترات منها بالعصور الذهبية . وقد بنى المنصور الثانى خلفاء العباسيين ، بغداد عام ١٤٥ هـ - ٧٦٢ م ، وخلفه هارون الرشيد ثم المأمون ... وتألقت بغداد وأصبحت كعبة العلم والفن والأدب ، وصبت فيها أنهار من الذهب من أرجاء الإمبراطورية المترامية ، ولم يبخل الخلفاء على النهضة العلمية فقدموا للبشرية ما حقق لها التقدم إلى الأمام مستغلة التراث القديم ، ومجددة ومبتكرة ومهيئة للمستقبل .

ثم بدأ الوهن يتطرق إلى الدولة المباسكة ، فاستقلت بعض أجزائها ، فكانت هناك دولة بنى أمية فى الأندلس ، ودولتا الطولونيون والفاطميون فى مصر ، وأقام بنو حمدان ملكاً فى الشام والجزيرة ، كما قام الظاهريون فى المشرق . وبدأت مدن أخرى تشع الثقافة ، ففى الأندلس قامت مراكز علمية ، وفى القاهرة أنشئت جامعة باقية إلى اليوم : الأزهر .

### التربية والتعليم

عاش العرب فى الجاهلية خاضعين للمخرافات والأوهام ، عبدوا الأصنام ووكأوا إليها كل أمورهم . كما لجأوا إلى الكهانة والعرافة لفض نزاعاتهم . ويأوح أن القراءة لم تكن منتشرة فى بلاد العرب قبل ظهور الإسلام ؛ ولذلك نجد القرآن الكريم قد حث الناس على القراءة وطلب العلم ، فقد نوه

في مواطن كثيرة بمنزلة العلماء الرفعية وأهمية العلم وطلبه ، فيقول الله تعالى : « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » وقال تعالى : « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » وقال تعالى « وقل رب زدني علماً » . ومن أحاديث النبي عليه الصلاة والسلام « يوزن يوم القيامة مداد العلماء بدم الشهداء » ، وقوله « اطلبوا العلم ولو في الصين » ، وقوله أيضاً « لا خير فيمن كان من أمتي ليس بعالم ولا متعلم » وقوله كذلك « أقرب الناس من درجة النبوة أهل العلم والجهاد » .

وقد خرج صلى الله عليه وسلم ذات يوم فرأى مجلسين : أحدهما فيه قوم يدعون الله عز وجل ويرغبون إليه ، وفي الثاني جماعة يعلمون الناس فقال : « أما هؤلاء فيسألون الله فان شاء أعطاهم وإن شاء منعهم ، وأما هؤلاء فيعلمون الناس وإنما بعثت معلماً » : ثم عدل إليهم وجلس معهم . وكان رسول الله عليه السلام يشيد دواماً بفضل المعلمين ومنزلة العلماء ومكانة العلم فهو قوام الدنيا وقوام الدين حيث قال « من أراد الدنيا فعليه بالعلم ومن أراد الآخرة فعليه بالعلم ، ومن أرادهما معاً فعليه بالعلم » وقال أيضاً : « الناس رجالان : عالم ومتعلم ولا خير فيما سواهما » . وقال صلى الله عليه وسلم : « لموت قبيلة أيسر من موت عالم » . وقال : « فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب » . وقال عليه السلام : « إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع » . وقال : « تعلموا العلم فان العلم لله حسنة ودرسته تسبيح والبحث عنه جهاد وطلبه عبادة وتعليمه صدقة وبذله لأهله قرابة » (١) .

كما أن الإسلام في حرصه على التعليم لم يفرق بين الأبناء والبنات ، قال النبي عليه الصلاة والسلام « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » . وروى أن الرسول عليه السلام كان يطلق سراح الأسير المتعلم من الكفار إذا علم عشرة من المسلمين الأميين القراءة والكتابة . ويذكر عن الرسول عليه السلام

أنه حث بعض أصحابه على تعلم لغة إلى جانب العربية . وقال على بن أبي طالب كرم الله وجهه لكميل : « يا كميل العلم خير من المال : العلم يحرسك وأنت تحرس المال ، والعلم حاكم والمال محكوم عليه . والمال تنقصه النفقة والعلم يزكو بالإنفاق » . وقال أيضاً : « العالم أفضل من الصائم القائم المجاهد » .  
ومن أقوال الحكماء : (٢)

إذا مات العالم بكاه الحوت في الماء والطير في الهواء ويشقد وجهه ولا ينسى ذكره :

وقيل « كن عالماً أو متعلماً أو مستعلماً ولا تكن جاهلاً فتهلك » .

وقيل : تعلموا العلم فإن تعلمه لله خشية وطلبه عبادة ومدارسته تسبيح والبحث عنه جهاد ، وتعليمه من لا يعلمه صدقة ، وبذله لأهله قرينة وهو الأنيس في الوحدة والصاحب في الخلوة والدليل على الدين والمصير على السراء والضراء ... والتقريب عند الغرباء ومنتار سبيل الجنة ، يرفع الله به أقواماً فيجعلهم في الخير قادة سادة هداة يقتدى بهم أدله في الخير تقتض آثارهم وترمق أفعالهم وترغب الملائكة في خلهم . وبأجنتها تمسحهم لأن العلم حياة القلوب ونور الأبصار ، به يبلغ الإنسان منازل الأبرار وبه يطاع الله عز وجل وبه يعبد وبه يوعد وبه يوحد وبه يمجّد وبه توصل الأرحام ويلهم السعداء ويحرمه الأشقياء » .

وقال الأحنف : « كل عز لم يؤيد بعلم فإلى ذل يصير » .

وقال الزبير بن أبي بكر : « كتب لي أبي بالعراق : عليك بالعلم فانك إن افتقرت كان لك مالا ، وإن استغنيت كان لك جمالا » .

وقال ابن الحكم : « كنت عند مالك أقرأ عليه العلم . فدخل الظهر ،

---

(١) المرجع السابق وأحمد شلبي : تاريخ التربية الإسلامية . ص ٢٨٧ . جمعت من « مآثر منها : ابن عبد ربه : العقد القريب ١ : ٢٦٥ - ابن قتيبة : عيون الأخبار ٢ : ١٢٠ - الإصفيهاني : محاضرات الأدباء ١ : ١٦ - الغزالي : الأحياء ١ : ٦ - ٧ - الأدب الصغير ص ٢٢ من وسائل البقاء .



فجمعت الكتب لأصلي فقال : يا هذا ما الذي قمت إليه بأفضل مما أنت فيه»  
وقيل لبعض الحكماء : « أى شيء تفتنى ؟ » قال : « الأشياء التى إذا  
غرقت سفينتك سبحت معك » . يعنى العلم .

وقال ابن المقفع : « العلم زين لصاحبه فى الرخاء ومنجاة له فى الشدة » .  
وسئل عبد الله بن مبارك : « لو أن الله أوصى إليك : تموت العشيّة ،  
مأذا تصنع اليوم ؟ » فقال : « أقوم وأطلب العلم » .

وإذا كان العلم والتعليم قد حظى فى سنى الإسلام المتقدمة بالمكانة الرفيعة  
على يد النبي عليه السلام وصحابته وخلفائه : فإنه قد وجد عند خلفاء الأمويين  
والعباسيين استجابة لم تقتصر آثارها على المسلمين فحسب ، بل كانت لها  
أصداء عميقة الأثر فى العالم فيما بعد .

على أن التعليم فى هذا الوقت المبكر من تاريخ الإسلام قد اهتم قبل كل  
شيء بالقرآن ثم بالقراءة والكتابة ، ويروى أن عمر بن الخطاب رضى الله عنه  
أرسل إلى الولاة من المسلمين قائلا : « أما بعد فعلموا أولادكم السباحة  
والفروسية ورؤوهم ما سار من المثل وحسن من الشعر » . وباتساع الأمصار  
الإسلامية وانتشارها بدأت تباشر نهضة تعليمية دعامتها فى بداية الأمر العلوم  
الدينية مثل القرآن والتفسير ورواية الحديث ثم استنباط الأحكام الفكرية  
والفتاوى الشرعية . ويغلب على الظن أن بداية الاهتمام بالعلوم العقلية أو  
الكونية كالطب والفلسفة والرياضيات كان فى عصر العباسيين ، فلم يعرف  
عن الأمويين اهتمام بمثل هذه العلوم ، إذ يذكر ابن خلدون فى مقدمته عن  
أصناف العلوم التى كان المسلمون يتناولونها فى مجالسهم العملية فى صدر  
الإسلام وزمن حكم بنى أمية ، فيقول : إنهم اهتموا بالعلوم النقلية ، وهى  
التي تتصل بالقرآن الكريم وهى التفسير والقراءات والحديث وأصول الفقه ،  
كما اهتموا بالعلوم اللسانية كعلم اللغة وعلم النحو وعلم البيان والأدب .

ويلوح أن العلوم العقلية كانت قليلة أيام الأمويين ، وكانت العلوم النقلية  
نواتها القرآن والحديث ، فمنها يستنبط الفقه ولأجلها يروى الشعر وتبحث

مسائل النحو . أما في العصر العباسي فقد وجدت نواة أخرى تجمعت حولها العلوم الدنيوية ، وهي نواة الطب .. « فقد أسس النساطرة ، بمعاونة اليهود مدرسة للطب بجنديسابور ، وأيدهم الخلفاء العباسيون ، وقد كانت هذه المدرسة الطبية وارثة الطب اليوناني والفلسفة اليونانية في الشرق ، وحول هذه الدراسة الطبية تكونت دراسة الطبيعة والكيمياء والحياة ، بل والمنطق والإلهيات ؛ وكانت الثقافة الطبية تتطلب كل هذه الفروع ، وبرنامجهما يسع كل هذه الأشياء ، كما نلاحظ هذا حتى في فلاسفة المسلمين أمثال الفارابي وابن سينا ، فكلاهما طبيب فيلسوف .. من أجل هذا نرى نوعين من الدراسة في هذا العصر : دراسة دينية حول القرآن والحديث ، ودراسة دنيوية حول الطب ، ولكل نوع مميزات خاصة ومنهج في البحث خاص ، وإن أثر كل منهما في الآخر وتأثر به (١) » .

ويعلل ابن خلدون ازدهار العلم في العصر العباسي بما تمتع به العباسيون من سعة في الدخل وتوفر أعطى الفرصة للجودة والكثرة ، فبعد أن كفى القوم أنفسهم من الضروريات وما زال لديهم فائض من الرزق اتجهوا إلى التجديد والتحسين في صناعاتهم ، وإلى الإغداق على محبي العلم والعلماء . ولعل من أسباب انتقدم العلم في العصر العباسي عنه أيام الأمويين والخلفاء الراشدين - أن الدولة الإسلامية تمكن لها في الأرض استقرار متخذة بغداد عاصمة ، وهي متاخمة لبلاد فارس ذات الحضارة القديمة العتيقة . وقد نزع إليها وعاش فيها فرس شجعهم الخلفاء على العلم ، بل إن الولاة المسلمين في الأرض التي كانت مهداً للاحتلال الروماني لم يبخلوا على العلماء بمنحهم ، بل كان هؤلاء الحرية التي يعشقها محب العلم . وقيل إن ضعف معدة أبي جعفر المنصور جعله يهتم كثيراً بالطب والبحث فيه فاستدعى أطباء مختلفين في مللهم ونحلهم ، كما اهتم بالتنجيم لاعتقاده أن هناك صلة بين حركات النجوم وما يدور على الأرض (٢) .

(١) أحمد أمين : ضحى الاسلام - الجزء الثاني ، ص ١١ - ١٢

(٢) المرجع السابق ص : ١٥

وقد أثر انتشار العلوم العقلية على المجتمع الإسلامي والتربية فيه من زاويتين . - طريقة البحث : فعلماء العلوم العقلية اعتمدوا على الرواية وصحة السند ، فهم يجمعون ما قاله السابقون ، وقد يرجحون قولاً على قول ، ويكاد يقتصر عملهم على التحقق من صحة النقل ، ولم يحكموا كثيراً بقياس العقل ، بل كانوا لا يقبلون نقداً ولا يطبقون محاجة بالمنطق : أما أصحاب العلوم العقلية من دارسي الطب والرياضة والطبيعة فقد ركنوا إلى معقولية الحقائق وامتنعوا عن متخذين إما سبيل المنطق وإما التجريب العملي . فهم يحكمون بالصواب أو الخطأ بعد فحص وتمحيص لا استناداً على اسم القائل أو المصدر . وعلل اختلاف طريقة البحث لم تقتصر على مجرد أسلوب الوصول إلى الحقيقة ، بل تعدتها إلى عداوة بين التقليين والعقليين ، فالنقلون - وأظهر من يمثلهم علماء الحديث - يتهمون العقليين بالزندقة والإلحاد ؛ والعقليون - وأظهر من يمثلهم علماء الكلام - يتهمون التقليين بالجمود والتزم .

٢ - مع اتساع العلوم العقلية في العصر العباسي وتشجيع الخلفاء للعلم والمتعلمين لم يعد العلم قاصراً على الأمور التي احتكرها رجال الدين . فطرق أبواب العلم - وخاصة في العلوم العقلية التي تكونت حول الطب - أفراد كانت صلاتهم بالدين والتعمق فيه خفيفة . وجذبت هذه العلوم العقلية الكثيرين الذين عملوا على التنقيب في أعماق الثقافات المختلفة والتمتع بكنوزها : وكانت أسباب الاستقرار السياسي والرغد الاقتصادي مهيئة لثم كل الفرص الممكنة . . . . .

فما هو جدير بالذكر أن اتساع صناعة الورق في ذلك الوقت كانت من العوامل التي آزرت هذه النهضة العلمية (١) . فكان العرب قبل الإسلام وفي صدره يكتبون على الرق ، وهو جلد جف ثم رق ، وفي اللخاف وهي حجارة بيض رقاق وكذلك في أعشب النخل ، وهو الجريد الذي لا خوص عليه ، ويكتبون أيضاً في عظم أكتاف الإبل والغنم ، كما استخدم العرب القرطاس وهو ورق مصنوع من بردى مصر وانتشر في ربوع الدولة الإسلامية المترامية . كما نشأت



صناعة « الوراقة » التي كان أصحابها يقومون بنسخ الكتب وتصحيحها وتجليدها وقد ساعدت على انتشار الثقافة .

وإذا كانت المصادر التاريخية تحدثنا عن حرية عند العلماء ، فهي أيضاً تلقى أضواء كثيرة على اتجاهات القصور نحو توجيه بعض العلوم عقلية وعقلية. فقد أثرت الهيئات الحاكمة على العلم تأثيراً كبيراً ، ولعل الموقف السياسي الداخلي كان يدفع الحكام إلى سلوك معين . فقد قامت الدولة العباسية على أنقاض دولة بني أمية وكانت لها عظمة ليس من السهل إخلاء عقول الناس منها ، كما أن هناك الشيعة الذين يزعمون أن أحق الناس بالخلافة هم آل أبي طالب وأن آل العباس اغتصبوا الخلافة منهم . هذا إلى جانب مذاهب دينية في الظاهر وسياسة في الباطن كالحوارج والمرجئة .

ولهذا فقد تلون تدوين التاريخ بما يرضى السلطات الحاكمة ، كما اندفع الشعراء يبتغون رضا الخليفة بقصائد طويلة في مدحها . حتى في الفقه عمل بعض الفقهاء على التوسع في الحيل الشرعية لإرضاء لمطالب الخلفاء . وفي النحو واللغة تدخل العباسيون أيضاً . فعندما احتدم النزاع بين البصريين والكوفيين ، أخذ العباسيون جانب الكوفيين . .

على أن بعض العلوم لم يكن لها اتصال بالسياسة ، فلم تتأثر بها كعلوم الطب والرياضة والمنطق والطبيعة . ولا يضع المتكلمون عن هذا العصر مبدأ ثابتاً يصح على كل الكتاب والشعراء والعلماء ، فإذا كان السواد الأكبر من الأدباء والشعراء قد أطنب في مدح الخلفاء العباسيين وذم الأمويين ، فانه كان هناك أيضاً من ذم العباسيين في وقتهم وهجاءهم ، كما أبدى بعض مؤرخيهم المعاصرين آراءهم في حرية وإن كانت لا تطابق هوى في نفوس الخلفاء العباسيين . بل إن استعراضاً لكتاب « مقالات الإسلاميين » لأبي الحسن الأشعري . وكتاب « الملل والنحل » للشهرستاني ، وكتاب « الفرق بين الفرق » للبغدادى ترينا آراء ومذاهب وأقوالاً في الإلهيات تسترعى الوقوف عندها لما فيها من جرأة في آراء ومذاهب وأقوالاً في الإلهيات تسترعى الوقوف عندها لما فيها من جرأة في الرأي . بل إن الحرية في مزج فلسفة اليونان بالإسلام تسترعى الإعجاب لما

تمتع به العلماء العقليون من حق في إبداء الرأي . ويذكر أن المعتزلة كانوا يتقدون في أحاديثهم وكتابتهم أحداث التاريخ في صدر الإسلام نقداً مريراً وصريحاً .

ومع ذلك فهناك شواهد تاريخية تثبت اضطهاد المخالفين في الرأي ، بل قتلهم ووزير إلامية قتل وغيلة ، وقد طورد العلماء من المعتزلة واضطهدوا وعذبوا ، مما يجعلنا لا نستطيع أن نعطي حكماً قاطعاً على مدى الحرية في الكلمة في العصر العباسي .

ويلخص الأستاذ أحمد أمين الموقف في نقطتين :

أولاً : إن الخلفاء العباسيين الأولين - وبخاصة المنصور - وضعوا أسساً للدولة أهمها تنظيم الخلافة في نفوس الناس ، وصيغ الخلافة صبغة دينية فيصبح الخليفة حامياً للدين وظل الله في أرضه ، وفي يده كل سلطة . ولهذا فلم يسمح الخلفاء بما يؤدي إلى إضعاف شأن الملك . ويذكر عن المنصور قوله : « الملوك تحمل كل شيء إلا ثلاث خلال : إنشاء السر ، والتعرض للحرم ، والتدح في الملك » .

ثانياً : إن حرية الرأي ومداهما كانت متصلة اتصالاً كبيراً بمزاج الخليفة ، فيذكر عن المنصور أنه كان يظن الظنون في كل ما يتصل بالملك والحكم ، ولكنه كان واسع الصدر في كل ما يتصل بالعلوم . ورأى بعض الخلفاء في العلوم العقلية زندقة ، فحارب واضطهد المشتغلين بها مسلمين كانوا أو نصارى . أو يهوداً ، وقرَّبوا إليهم أهل الحديث كما فعل الخليفة المتوكل .

والذي لا شك فيه باجماع المؤرخين أن حركة الترجمة بلغت ذروتها في العصر العباسي ، كما أن التقدم العلمي سار بخطى سريعة ومطرودة . وقد عمد بعض المؤرخين الغربيين أن يغضوا من قدر العرب وإنتاجهم في عالم الفكر ، فادعوا أن ما جاء به العرب لم يكن فيه شيء مبتكر ، ولم يكن العرب إلا مقلدين . وإذا سلمنا بأنه لا يكون ابتكار مخاوق من العدم فحرى بنا أن ننظر في مجهودات العرب نظرة عادلة . فلم يكتف العرب بنقل الفلسفة القديمة من

اليونانية إلى العربية فقط ، بل درسوا هذه الفلسفة وشرحوها . ثم هم أولئك الذين ثقفوا العالم الحديث بنتاج العالم القديم (١) . كما أنهم مزجوا بين الآراء اليونانية والآراء الهندية في الرياضيات ، وعلى أرضهم صار النقاش والكتابة عن الشرق وإنتاجه الفكري والغرب وما قدمه للبشرية . وبفضل العرب عرف الأوروبيون ما خلفه الإغريق والهنود والصينيون . وفتحوا أمام التفكير لأوروبي آفاقاً جديدة ، وأيقظوا العقل الغربي لبدأ البحث ، وهزوه من تستسلامه الفكري لبدأ يناقش أموراً لم يشك فيها ولا في صحتها ، وكان من نتيجة اللقاح الفكري على يد العرب أن بدأت المدنية سيرها الحثيث نحو التقدم.

ويتحدث الدكتور فروخ (٢) لعبقرية العرب وأسسها ؛ فيتكلم عن حرية العلمية قائلاً : إنه بينما كان الخلفاء الراشدون والأمويون والعباسيون يجادلون الخوارج والنصارى واليهود والصابئة والمجوس بالتي هي أحسن ، ويعتقدون لهم المجالس للمناظرة ويدرون عليهم الأرزاق ، ويفتحون لهم أبواب معاهد العلم .. بينما كان هؤلاء يقفون هذا الموقف كان الذي يجسر على تبيان فضل العقل في أوروبا يربط إلى سارية مركوزة في نار متأججة ، أو تشد أطرافه الأربعة إلى أربعة جياذ ينال عليها الموكلون بها ضرباً بالسياط .

### معاهد التعليم :

يقسم الدكتور أحمد شلبي أمكنة التعليم في التربية الإسلامية إلى حقبتين : الأولى قبل انتشار المدارس ، والثانية بعد انتشارها . والحد الفاصل بينهما هو عام ٤٥٩ هـ وفيه افتتحت في بغداد أول مدرسة من عديد من المدارس المنظمة التي أنشأها الوزير السلجوقي العظيم نظام الملك . فقبل انتشار المدارس تعلم المسلمون في :

١ - الكتاب : وقد عرف في بلاد العرب قبل ظهور الإسلام ، وكان

(١) عمر فروخ : عبقرية العرب في العلم والفلسفة ، ص ١٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠



لتعليم القراءة والكتابة . ويروى أن عدد القرشيين الذين كانوا يقرأون ويكتبون عندما جاء الإسلام لم يتجاوز سبعة عشر رجلاً فقط . ويلوح أنه كان هناك نوعان من الكتاتيب ، نوع يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتابة ، وكان يقوم بالتعليم بعض الذميين أحياناً كثيرة ، ولم يجلس لتعلم القراءة والكتابة من المسلمين في صدر الإسلام إلا عدد قليل جداً . والنوع الثاني كان مكاناً يتعلم فيه صبية الكتاب القرآن الكريم والدين وأصبح يطلق على المكان الذي يتعلم فيه الصبيان القراءة والكتابة ، أو القرآن والدين اسم « الكتاب » . على أن الظاهر من الشواهد التاريخية أن كتاتيب حفظ القرآن لم تظهر في العهد المبكر للإسلام ، فقد كان الأطفال ينلسون بين الكبار في مجالسهم وحلقاتهم بالمساجد ، وتلقى بعضهم القرآن من آبائهم وذويهم أو من مدرسين مخصوصين ولم تكن الكتاتيب في المساجد ، فقد نص على أنه : « لا يجوز تعليم الأطفال في المسجد لأن النبي صلى الله عليه وسلم أمر بتنزيه المساجد من الصبيان والمجانين لأنهم يسودون حيطانها ولا يتحرزون من النجاسات ، بل يتخذون للتعليم حوانيت في الدروب وأطراف السوق » . وقد لجأ بعض المدرسين - على الرغم من هذه التحذيرات - إلى اتخاذ زوايا من المساجد يعلمون بها . أو غرفاً ملحقة بالمساجد .

واختلف حجم الكتاب من حجرة واحدة إلى مكان متسع ، فيروى ياقوت في « معجم الأدباء » أن كتاب أبي قاسم البلخي كان به ٣٠٠٠ تلميذاً . وكان فسيحاً جداً يتسع لهذا العدد ، ولهذا احتاج البلخي أن يركب حمار ليردد بين هؤلاء وأولئك ويشرف على جميع تلاميذه (١) .

وقد ازداد عدد الكتاتيب في القرن الثاني الهجري حتى أصبح بكل قرية كتاب ويذكر ابن خلدون في مقدمته (٢) أن ما درسه الولدان اختلف من قطر إسلامي لقطر آخر ، ولكن يلوح أن الدراسة اشتملت على القرآن

(١) المرجع السابق ، ص : ٢٢

(٢) ابن خلدون : المقدمة . ص ٢٩٧ - ٢٩٨

وأحاديث الأخيار ، وبعض الأحكام الدينية ، والشعر ، ومبادئ الحساب ، وبعض من قواعد اللغة العربية ، هذا إلى جانب تعلم القراءة والكتابة والخط الذى كان له مدرسون مختصون . واستعمل الصبية الألواح فى الكتابة .

والظاهر أن مكانة الكتاب فى القرون الأولى الهجرية كانت عالية الشأن فهو بداية الطريق إلى تعليم أعلى . قال الإمام الشافعى - رضى الله عنه - « كنت يتيماً فى حجر أمى فدفعتنى فى الكتاب ... فلما ختمت القرآن دخلت المسجد لطلب العلم والتوسع فى الثقافة الدينية » .

ويروى أن الحجاج بن يوسف كان معلماً بأحد الكتاتيب يعلم الأطفال ويأجرونه خبزاً ، بينما كان عبد الله بن الحرث يعلم دون أن يأخذ أجراً .

هذا ، وقد أشار المقرئى إلى عدد من الكتاتيب التى كانت ملحقة بالمساجد فى مصر فى عهد المماليك لتعليم الفقراء واليتامى من الأطفال القرآن الكريم . ويؤخذ من هذا (١) : حرص المسلمين وتشجيعهم نشر التعليم ، كما أن الفقر أو اليتيم لم يكن عقبة فى سبيل التعلم . فكلما كان الأغنياء والقادرون يتعلمون كان الفقراء يجدون الفرصة فى التعلم وحفظ القرآن وطلب العلم .

وما يذكر بالإجلال والتكريم تسابق بعض المسلمين لفتح الكتاتيب لتعليم الأطفال ابتغاء التقرب إلى الله ونشر التعليم .

ويذكر أن معاملة المعلمين للأطفال اتسمت بالعدالة والمساواة دون تمييز البعض على البعض الآخر ، بل لم توجد ما نعهده اليوم بالمدارس الخاصة أو المميزة لأبناء الأغنياء أو ميسورى الحال . فقد جلس الأطفال متجاورين تظللهم الرغبة فى التعلم . والظاهر أن الحجرة التى كان الأطفال يدرسون بها ضمت أكثر من مستوى تعليمى ، وكانت مهمة المعلم - والحال هكذا - ليست سهلة . وما أشبه هذا - إلى حد - بما يطلق عليه اليوم اسم « المدرسة ذات الصف الواحد أو المتصل الواحد » . وكان هذا سارياً فى بعض الكتاتيب وليس فى كلها .

ولنا أن نعمل الخيال - حيث المصادر غير كافية - لنصور طرائق التعليم ومعالجة تنوع المستويات . ويغلب الظن أن المعلم درس كما تعلم ، وأن التجربة في التعليم ونجاح محاولة ما وفشل محاولة أخرى أنارت شيئاً من الهداية للمعلم لكيفية التعليم . وشك قليل يساور الكاتب في أن نجاحاً تحقق بالفعل باتباع أساليب تعليمية أتت أكلها ، نبعت وازدهرت من الواقع التربوي في الكتابات في العصور الوسطى .

٢ - القصور : وكان الخلفاء والأمراء والأغنياء يتخذون لأولادهم معلمين خاصين يذهبون إلى القصور ويجلس الأولاد إليهم يتلقون منهم قدرًا من الثقافة والمعرفة . وكان الوالد يشترك في التخطيط وتحديد ما يتعلمه ابنه من معلمه الخاص ، وقد أطلق على هذا المعلم اسم « مؤدب » ، وكان بعضهم يقيم في القصور حيث أعد جناح للإقامة حتى يتم إشرافهم على تربية الولد .

ويذكر أن المتنبي كان يلقي شعره شادياً في قصر سيف الدولة الحمداني :  
والظاهر أن كرم سيف الدولة ألف حوله قلوب أدباء عصره وعلمائه فهرعوا إليه في حاب حيث اتخذها قصبته . ويذكر أيضاً أن الكثيرين من الخلفاء والأمراء اتخذوا من قصورهم مجالس للأدب والعلم ، وعقدوا بها الندوات حيث دارت المناقشات والمسابقات والمناظرات ، ومن هؤلاء المعتضد بالله في بغداد حيث ضم قصره دوراً ومساكناً ومقصورات اسكن العلماء ودراساتهم وأجرى عليهم وأجزل . وكذلك فعل أخيراً بأهل العلم والحكمة معاوية بن أبي سفيان وعبد الملك بن مروان وغيرهم كثيرون .

٣ - المسجد : لم يختلف المسلمون عن غيرهم في الباعث على إنشاء المساجد ، فقد أقامها الناس لأغراض دينية ، لهذا استعمروا أماكن العبادة كالكنائس والأديرة والهيكل والمعابد للتدريس ، كما قام رجال الدين بتعليم الأولاد . وهذا ما فعله المسلمون ، فلم يكن المسجد مكاناً للعبادة فحسب ، بل كان محكمة للتقاضى ومكاناً للدراسة ، بل كان أيضاً ميداناً لاجتماع الجيش الباسل ، وداراً لاستقبال السفراء . وقد سمي المسجد « بيت الله » فلا يحتاج



الداخل إلى استثناس ولا إلى استثنان للدخول سواء كان ذلك للدراسة أو للتعبيد . ويلوح أن المسلمين قد تأثروا بالعرب قبل الإسلام ، وكان هؤلاء متعبد لهم المقدس وهو ( البيت الحرام ) حيث أقام فيه عبدة الأصنام أصنامهم على اختلافها . وبعد أن أبعد المسلمون عن مكة وخرج النبي عليه السلام مهاجراً إلى المدينة أقام في « قباء » مسجداً هو أول مسجد في الإسلام ، ثم بنى الرسول عليه السلام إثر دخوله المدينة مسجداً بالمربد ، وكان يجلس فيه يعلم أصحابه دينهم ودنياهم .

وصار المسلمون يبنون في كل مدينة مسجداً ، وعلت المآذن في مختلف الأمصار ، في المدن والقرى . ولعل أول جامع بني في مصر هو جامع عمرو بن العاص الذي بني في العام الحادي والثلاثين من الهجرة بأمر من عمر بن الخطاب بعد فتح مصر ، وظل هذا المسجد ينمو حتى أصبح مركزاً للثقافة ومحكمة للقضاء . وكان به أكثر من أربعين حلقة دراسية للتعليم يؤمها الطلبة للدراسة والبحث ، ومنها حلقة الإمام الشافعي (١) . ثم أسس أحمد بن طولون جامعاً بالقطائع عام ٢٦٥ هـ ، وجاء هذا الجامع بعد جامع العسكر شمالي القسطة ، وانتقلت صلاة الجمعة من العسكر إلى جامع ابن طولون ، وفي سنة ٣٦٠ هـ ( ٩٧١ م ) بني جوهر الصقلي الجامع الأزهر الذي أصبح من الجامعات الأولى في العالم الإسلامي (٢) .

ومن المساجد ذات الشهرة الدائمة « جامع المنصور ببغداد » وقد بناه أبو جعفر المنصور وجده هارون الرشيد وأضاف إليه ودعمه . وقد وفد إلى جامع المنصور خلقي غفير من الأساتذة والطلبة ، ولعل من أشهر من جلسوا للقراءة في هذا الجامع الكسائي ، فقد قرأ فيه علوم اللغة :

أما الجامع الأموي بدمشق فهو من عجائب الدنيا ، ويقال إن الوليد

---

(١) محمد عطية الأبراشي : التربية الإسلامية . ص : ٥ .

(٢) الزملي في الأزهر ص ١٠١ فيما يأتى فيما يأتى معرض الحديث عن التعليم في مصر الإسلامية .

جن عبد الملك أنفق على بنائه خراج المملكة سبع سنوات . وكانت فيه حلقات للتدريس للطلبة ، كما كان للمالكية زاوية للتدريس يجتمع فيها طلبة المغاربة ، كما كانت به مدرسة للشافعية : واشتمل أيضاً على عدة زوايا خصصت للطلبة للدرس والنسخ في هدوء .

٤ - حوانيت الوراقين : مع انتشار الورق من منتجات مصر في ربوع الدولة الإسلامية كبرت الكتب وتفنن العرب في تجليدها وتجميعها ، وظهرت مكتبات وحوانيت للوراقين . على أن هذه المكتبات والحوانيت لم يقتصر على بيع الكتب والتجارة ، بل كانت أمكنة يجتمع فيها الأدباء والمتكلمون ... وتتحول مناقشاتهم إلى ندوات ومناظرات ، وغالباً ما كان أصحاب هذه الحوانيت من المهتمين بالأدب والعلم والدين ، ومنهم من تفقهوا فكانوا يجذبون إليهم محبي العلم والمعرفة . ويذكر أن الجاحظ كان يبيت بهذه الحوانيت للقراءة والاطلاع والبحث .

٥ - منازل العلماء : اتخذ رسول الله عليه السلام در الأرقم بن أبي الأرقم مكاناً يعلم فيه المسلمين تعاليم ومبادئ الدين الجديد . ويقرئهم ما نزل من آيات الذكر الحكيم ، كما كان المنزل ملتقى الذين يتخبرون الإسلام ديناً فيأتون إليه ناشدين الإسلام . ثم أقيمت المساجد وأصبحت مكان للتساء والاجتماع . على أن بيوتاً كثيرة في التاريخ الإسلامي لعبت دور المدارس كمنزل الرئيس ابن سينا حيث كان يجلس إلى طلبته ومحبي علمه الغزير ليلاً . كما كان الإمام الغزالي يستقبل تلاميذه بداره بعد أن استقال من العمل بنظامية تيسابور .

## المدارس

حفلت المساجد بحلقات الدرس والمناقشة كما أسلفت القول ، مما كان يؤدي بعض المصلين الذين تطرق آذانهم أصوات المناقشات العالية الحامية الوطيس . ومع اتساع رقعة العلم كان لابد من تخصيص أمكنة ملائمة يجد فيها المعلمون مجالات أوسع للنقاش والبحث والمجادلة . بل إن المعلمين أنفسهم

الذين شغلوا بالتعليم جل وقتهم حاولوا الارتزاق باحتراف حرفة بسيطة ،  
بلما فشلوا تطلّعوا إلى المدارس عسى أن يكون وجودها ضامناً لهم في جريبات  
يقوم بحاجاتهم (١) .

وتختلف المدارس عن المساجد . ففي كل مدرسة إيوان وهو يقابل قاعة  
لمحاضرات اليوم ، ويلحق بالمدرسة مساكن للطلبة ومرافق أخرى وقاعة للطعام  
ويغلب أن المدارس لم تعرف في عهد الصحابة والتابعين ، ولم تنشأ إلا في  
نهاية القرن الرابع الهجري ، وأن أهل نيسابور هم أول من بنوا مدرسة في  
الإسلام وسموها المدرسة البهية . والظاهر أنه كان لكل مدرسة أوقاف  
يصرف منها على الأساتذة والطلبة ، والدين هو الغالب على مناهج المدارس .  
بل كانت كل مدرسة تدرس على مذهب من المذاهب الأربعة : أبي حنيفة  
ومالك والشافعي وابن حنبل . وكانت الظروف السياسية تدعو إلى ذلك ،  
فقد قامت على أنقاض البويهيين والفاطميين ( وهما من أنصار الشيعة ) دولتا  
"سلاجقة" والأيوبيين وهم من أهل السنة . ولذلك أقام السلاجقة والأيوبيون  
مدارس لتقاوم ما غرسه أهل الشيعة من عقائد يرفضها أهل السنة . فأقام  
السلاجقة مدارس بالعراق واقتفى أثرهم الشاهات والأتابك الذين أقاموا  
إمارات على أنقاض السلاجقة ، ولما آل الأمر إلى نور الدين زنكي في سورية  
ومصر أنشأ بهما المدارس ، كما اتجه الأيوبيون في مصر إلى عقول الناس لغرس  
المذهب السني ، فأقاموا عديداً من المدارس .

وأهم المدارس التي ظهرت في التاريخ الإسلامي :

١ - المدرسة النظامية ببغداد : يذكر السبكي أن نظام الملك ( وزير  
الوزير نظام الملك هو السلطان الحقيقي للدولة الأولى للسلاجقة ) أنشأ مدرسة  
عظيمة في عديد من البلاد منها بغداد وبلغ وأصفهان والبصرة والموصل : على

---

(١) Khuda Bukhsh : Islamic Civilization, p. 285. في: أحمد شلبي.

( المرجع السابق ) ص : ٩٧



أن نظامية بغداد أكانت لي وأهم المدارس النظامية ، وقد أنشئت عام ٤٥ هـ  
وقد تم بناؤها في سنتين :

- ٢ - المدرسة الناصرية بالقاهرة : ولم تنشأ بالقاهرة مدارس نظامية إلا في عهد الأيوبيين . أما المدرسة الناصرية فقد بدأ بناءها السلطان العادل زين الدين كتبغا المنصوري وأتمها السلطان محمد بن قلاوون سنة ٧٠٣ هـ ، وقد وصفها المقرئى بأنها من أجمل مباني القاهرة وبأنها من أعجب ما عملته أيدي بني آدم
- ٣ - المدرسة النورية الكبرى : وهي في دمشق ، وتنسب إلى نور الدين محمود زنكي الذي بناها سنة ٥٦٣ هـ على مساحة حوالى ١٥٠٠ متر مربع .  
وهذه المدرسة مازالت باقية الآن بحي الخباطين بدمشق ، وبابها الحالى هو بابها القديم (١) :

### المكتبات .

روى المؤرخون عن مكتبات في معظم المساجد والجوامع والمدارس ودور  
الحكمة ودور العلم لتكون مرجعاً للطلبة والعلماء والنساخ . وإذا أخذ  
يتقديرات المؤرخين فأننا نعجب للعدد الضخم الذى يسوقه المقرئى عنا  
خزانة الكتب التى ألحقت بالمدرسة الفاضلية ، فهو يقدر الكتب بها بمائة ألف  
كتاب . ويذكر ياقوت أنه كان في مدينة واحدة من مدن خراسان عشر ألف  
الكتب منظمة وتشتمل إحداها على ١٢,٠٠٠ مجلد .

ولعل هذه الأقوال وغيرها تدل على تقدير المسلمين للكتب وإعجابهم بها  
واهتمامهم بالمكتبات وإقبالهم عليها وعلى تكوينها . بل وتسابق الخلفاء والأمراء  
على شراء الكتب ؛ فيقال إن الحكم صاحب الأندلس كان يبعث في شراء  
الكتب إلى الأقطار رجلاً من التجار ، ويرسل إليهم الأموال لشراؤها حتى  
جلب منها إلى الأندلس ما لم يعهدوه . ويروى عنه أنه عندما سمع أن أبا فرج  
الأصفهاني كتب كتابه « الأغاني » أرسل إليه ألف دينار ذهباً ليعت إليه  
بنسخة وصلت الأندلس قبل أن يخرج الأصفهاني في العراقة . وبلغ اهتمام

الناس من غير المثقفين بالكتب أنه روى عن حرص بعض الأندلسيين على اقتناء للكتب بمنزلهم لما تضيفه من جمال على المنزل وكمال وإجلال على صاحب الدار .

وقد عني المسلمون بالمكتبات . وكانت عندهم منها ثلاثة أنواع : مكتبات عامة ، ومكتبات بين العامة والخاصة ، ومكتبات خاصة . أما عن المكتبات العامة فقد كانت في أبنية جميلة ، حيث كانت تستقبل جمهور المصلين والباحثين وكان بها حجر متعددة تربط بينها أروقة فسيحة . وثبتت الرفوف بجوار الجدران لتوضع عليها الكتب . وقد خصصت الأروقة للاطلاع وبعض الحجرات للنسخ ، والبعض للاجتماعات . وقد أثبتت هذه المكتبات بأثاث فخم وفرشت أرضها بالبسط والحصر حيث كان يجلس المصلون . ويرى أن راحة المصلين والباحثين كانت محل اهتمام أولى الأمر ، فقد أقاموا ستائر على النوافذ والأبواب ، ونظمت الكتب على الرفوف مع كتابة اسم الكتاب ومؤلفه على أطراف الصفحات مجمعة من أسفل وتجعل رؤس الحروف تجاه جلدة بدء الكتاب . وكان بالمكتبات العامة فهارس منظمة على حسب موضوعات الكتب ، كما كانت تلصق على جانب كل دولا ب ورقة بها أسماء الكتب التي فيه . وقد سمح بالاستعارة الخارجية ولكن تحت قيود شديدة ، وكثيراً ما كان المستعير يدفع ضماناً ، أما أفاضل الناس والعلماء فقد أعفوا منها .

وكان يعمل بالمكتبات العامة موظفون يرأسهم الخازن ، وهو أمين المكتبة . وكان من أصحاب العلم والمكانة ، ثم المترجمون ، والتساخ ، والمجلدون ، والمناولون وهم الذين يرشدون القراء إلى موضع الكتب على الرفوف ، أو إحضار الكتب لهم من أمكنتها إلى حجرات المطالعة . وقد أطلق على المناولين اسم الخدم لأنهم يخدمون القراء تمييزاً لهم عن الفراشين الذين يقومون على تنظيف فراش وأثاث المكتبة :

ومن أهم المكتبات العامة :

١ - خزانة الحكمة أو بيت الحكمة : وقد أسسه هارون الرشيد ببغداد ، ولكن الغموض يكتنفه ، فالمعلومات عنه قليلة ، فمن قائل إنه كان مكتبة فقط . أو مكتبة ومعهداً ومرصداً ، وشك في أن الرشيد أقامه ، وإنما بناه المأمون ؛ ويعد بيت الحكمة أول مكتبة عامة لها شأن كبير في العالم الإسلامي ، حيث كان يجتمع فيه في زمن المأمون صفوة من العلماء والأدباء ، ويخرج إليه طالبو العلم والمعرفة . كما أرسل المأمون بعثة إلى القسطنطينية فيها صاحب بيت الحكمة لجلب الكتب اليونانية من طبية وفلسفية . وكلمة خزانة تشير إلى الموضع الذي يخزن فيه الشيء ، فخزانة الكتب عند العباسيين الأوائل أشارت إلى موضع حفظ الكتب . وتسميتها بيت الحكمة تشير إلى المكان الذي تحفظ فيه الكتب أيضاً كبيت المال حيث يحفظ المال . أما تسميتها بالحكمة ففيها إشارة إلى الفلسفة حيث قل عدد الكتب الدينية بها وزاد عدد الكتب التي عني بنقلها من الأمم الأخرى وأكثرها فلسفة أو حكمة .

وفي بيت الحكمة نسخت كتب كثيرة وترجمت مؤلفات من لغات أجنبية . ويكفي للدلالة على ازدهار الترجمة أنه كان بهذه المكتبة رئيس للمترجمين ومساعدون له .

وعندما استولى المغول وكبيرهم ( هولاكو ) على بغداد عام ٦٥٦ هـ ، وأعملوا فيها القتل والحرق والسلب ، ذهبت هذه المكتبة الماثلة وضاعت آثارها .

٢ - دار الحكمة بالقاهرة : وقد أمر الحاكم بأمر الله الفاطمي بإنشائها سنة ٣٩٥ هـ ، وأراد لها أن تكون أفضل من بيت الحكمة ببغداد . وقد حملت الكتب إلى دار الحكمة من خزائن القصور ومن مصادر متعددة ، فكانت فيها كتب نفيسة ومخطوطات نادرة في الدين والآداب والعلوم بفروعها المتعددة . كما أمدّها الحاكم بأمر الله بكل مستلزمات النساخين من أقلام ومحابر وورق . وأقيم لها قوام وخدام وفراشون وغيرهم رسموا نخدمتها . وكانت دار الحكمة ترخر دائماً بالفقهاء والقراء والنحاة والمنجمين والأطباء . ويذكر أن الحاكم أجرى عليها من الأرزاق السنوية ما حقق حياة هنيئة للخدام والفراشين . كما أمر



بفتح أبوابها لمن يشاء الاستفادة مما فيها من كنوز علمية سواء في بطون الكتب أو من المناقشات والمحاورات والمحاضرات التي استمرت منذ أن فتحت دار الحكمة . وقد وصفها المقرئ (١) قائلاً إنها كانت من عجائب الدنيا ، وإنه لم يكن يبرها في الأمصار الإسلامية دار كتب ، كما أنها حوت مليوناً وستة [ ألف كتاب ، وفيها من الخطوط المنسوبة أشياء كثيرة .

وكم يؤلم أن يذكر المؤرخون أن بعض هذه الكتب وكان الخط فيها على نماء الذهب والفضة ذهب عنوة إلى الجند الأتراك مقابل روايتهم المتأخرة زمن المستنصر بالله ، بل إن بعض الكتب اتخذ العبيد والإماء من جلودها نعلا وأحذية .

واستمرت دار الحكمة في عملها إلى أن هدمها صلاح الدين الأيوبي وأقام مكانها مدرسة للشافعية (٢) :

وهناك مكتبات عامة أخرى مثل المدرسة الحيدرية بالنجف بالعراق ، وسميت بالحيدرية نسبة إلى حيدر وهو إمام علي بن أبي طالب ، وهو الذي يهتف به الشيعة في مناسباتهم الدينية . ولا تزال المكتبة موجودة إلى اليوم ، ويذكر المؤرخون أيضاً من المكتبات العامة مكتبة ( ابن سوار ) بالبصرة أسسها أحد رجال عضد الدولة ، وكان يؤدي فيها تدريس بجوار الكتبة . كما أنشأ سابور بن أردشير وزير بهاء الدولة لخزانة سابور بالكرخ عام ٣٨٣ هـ ، وكان بها حوالي عشرة آلاف وأربعمائة مجلد ، وكانت مركزاً ثقافياً ممتازاً ، هذا إلى جانب مكتبات المدارس وكان أشهرها مكتبة المدرسة النظامية ببغداد ،

والنوع الثاني من المكتبات يطلق عليه مكتبات بين العامة والخاصة ، لم يسمح بالدخول فيها لكل الناس ، ولم تكن خاصة ؛ لأن الذين أقاموها لم يقصدوا أن تكون لهم وحدهم . وقد أنشأ هذه المكتبات الخلفاء والملوك :

(١) المقرئ ، تقي الدين أحمد بن علي : المواقظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار . الجزء الثاني - ص ٢٥٥

(٢) أحمد شاذلي : المرجع الأسبق . ١٧١

والأمراء ؛ لا الحب في الاطلاع والتحصيل ولكن تظاهراً أمام الناس . ومن هذه المكتبات مكتبة الناصر لدين الله ومكتبة المعتصم بالله .

والنوع الثالث من المكتبات هو المكتبات الخاصة ، وقد أنشأها العلماء والأدباء لاطلاعهم الخاص . وقد كثر عدد هذه المكتبات . فكان من الصعب أن نجد عالماً أو أديباً لا يقنى في بيته مكتبة تزخر بالكتب .

والنوع الرابع مكتبات المشافي (١) .

فن مآثر الإسلام الكبرى غنايته بالمرضى واهتمامه بعلاجهم وإيجاد الأماكن اللازمة لمعالجتهم وتطبيبهم وقد اهتم أوائل الخلفاء بهذه النواحي . فنقرأ في كتب التاريخ أن الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك اهتم بالمرضى فعزل لمخدومين في أماكن خاصة وأوقف عليهم من يهتم بهم ، كذلك عن لكل أعشى قائداً هديه السبيل إلى غير ذلك من الاخبار ، ومع تقدم الزمان ورقى الحضارة واستجار العمران أنشئت المشافي ، وقد استعمل المسلمون لها الكلمة الفارسية مارستان أو بیمارستان وتعني بيت المرضى (٢) ، وقد أنشأ الخلفاء والحكام المشافي في طول البلاد وعرضها ، فقد أوجد عضد الدولة البوسه في القرن الرابع الهجري مارستاناً في بغداد سمي باسمه فظل فترة طويلة يستقبل المرضى ويهتم بهم ، كذلك أنشأ نور الدين الشهيد في دمشق في القرن السادس الهجري بهذه المشافي مكتبات حافلة تضم ثمرات العقول لأن المستشفى لم يكن مكاناً للتطبيب والعلاج فحسب ، وإنما كان أيضاً مكاناً لتعليم طلاب الطب الأمراض وطرق معالجتها فكان مكاناً للتدريب العملي ومكاناً للدراسة النظرية . والمشافي التي عندنا أخبار عن مكتباتها هي البيمارستان العقدي فقد ألحقت به مكتبة ضخمة كانت مصدراً أساسياً للطلاب والأساتذة على السواء ، وكذلك كانت الحال في المارستان التوري في دمشق ، ذلك أن نور الدين الذي حكم قسماً من العراق وسوريا ومصر عمر بيارستاناً في دمشق وأطلق عليه اسمه ،

(١) من محمد ماهر حماده : المكتبات في الإسلام : ص ٤٤ - ١٤٧ - ، ١٩٠ - ١٩٧

(٢) كان البيارستان مستشفى جميع الأمراض الجسمية والعقلية للرجال والنساء ويروى للقريني أن أول من بنى البيارستانات في الإسلام الوليد بن عبد الملك سنة ٨٨ هـ .

فلما عمر البيارستان جعل أمر الطب فيه إلى الطبيب أبي المجد بن أبي الحكم المتوفى سنة ٥٧٠ هـ . وكان يعود على المرضى فيه . وكان يعتبر أحوالهم وبين يديه المشارفون والخدام للمرضى ، وكل ما يكتبه للمرضى لا يؤخر عنهم ، فإذا فرغ من ذلك طلع القلعة وافتقد مرضى السلطان وغيرهم وعاد إلى البيارستان وجلس في الإيوان الكبير ، وجميع الإيوان مفروش . ويحضر كتب الأشغال ، وكان نور الدين قد أوقف جملة كثيرة من الكتب الطبية ، وكانت في الخزانتين اللتين في صدر الإيوان ، وكان جماعة الأطباء والمشتغلين يأتون إليه ويجلسون بين يديه ، ثم تجرى مباحث طبية وتقرأ التلاميذ ولا يزال معهم في أشغال ونظر في الكتب مقدار ثلاث ساعات ثم يركب بعد ذلك كله إلى داره بدمشق .

كذلك يورد المقرئ ذكر مكتبة ملحقة بالمارستان المنصوري في القاهرة في زمانه (١) . وقد بلغت بعض المكتبات الملحقة بالمشافي حداً ضخماً ، فقد ذكر أن عدد الكتب التي وجدت في مستشفى قلاوون في القاهرة حوالى مائة ألف مجلد أخذت أغلبها من دار الحكمة في القاهرة (٢) .

#### أنواع أخرى من المكتبات :

هناك أنواع أخرى من المكتبات أقل شهرة وأقل أهمية وذيوعاً مما ذكرنا من المكتبات ، منها المكتبات التي كانت تلحق بالترب والمقابر ، ذلك أن العادة جرت أن يليق بقبور العظماء والملوك والأغنياء مكان لقراءة القرآن بشكل شبه متصل وأن تلحق به مكتبة صغيرة فيها بعض الكتب الدينية ، وإن كان بعضها قد بلغ حداً من الفخامة لا بأس به . كذلك كان هناك مكتبات في الخانقاه ، وبعضها مهم حتى أننا نجد ياقوت الحموى يذكر مكتبة كبرى

---

(١) المقرئ . الخطط المقرئيه : ج ٣ . ص ٣٢٢

(٢) فتسك . ( محرر ) دائرة المعارف الاسلاميه . لندن ، بريل ، ١٩٠٩-١٩٣٨



في مرو في خانقاه هناك (١) . وقد اعتاد بعض الحكام أن ينقلوا معهم بعض الكتب التي يحتاجونها أثناء سفرهم ، وقد ذكرنا سابقاً قصة الصاحب بن عباد وكيف أنه كان يصطحب معه أثناء سفره من الكتب ما حمولته عشرة جمال فلما صدر كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني استغنى عن ذلك اكتفاء بكتاب الأغاني ، وقد اعتاد بعض حكام المغرب الأقصى ( مراکش ) في العهد المتأخرة أن يصطحب معه مكتبة متقلة أثناء سفره فقد ورد ذكر مثل هذه المكتبة في كتاب أحكام القرآن لأبي بكر محمد بن عبد الله المعافري بن عربي ... يروي المؤلف ... خبرني الشيخ الصالح يوسف الحزام المغربي بالإسكندرية في سنة ستين وسبعمائة قال رأيت تأليف القاضي أبي بكر بن العربي في تفسير القرآن المسمى أنوار الفجر كاملاً في خزانة السلطان الملك العادل أمير المسلمين أبي عنان فارس ابن السلطان أمير المسلمين أبي الحسن علي ابن السلطان أمير المسلمين أبي سعيد عثمان بن يوسف بن عبد الله ، وكان السلطان أبو عنان آنذاك بمدينة مراکش ، وكانت له خزانة كتب يحملها معه في الأسفار وكنت أخدمه مع جماعة في حزم الكتب ورفعها فعددت أسفارها فبلغت عدتها ثمانين مجلداً لم ينقص من الكتاب المذكور شيء (٢) .

نستطيع أن نشبه هذه المكتبات بالمكتبات المتقلة التي انتشر استعمالها في بلاد الغرب ، مع شيء من التجوز ، إذ أن الأولى خاصة بالملوك والكبراء على حين أن مهمة الثانية خدمة أفراد الشعب البعيدين عن مراكز المكتبات الكبرى والعامة .

لقد شط بنا القلم قليلاً في هذا الفصل وفي الفصل السابق ولكن شفيعنا في ذلك وفرق المواد وتنوع الموضوعات وتعدد النماذج مما اضطرنا إلى هذا التوسع الذي نرجو أن يجد فيه القارئ فائدة ومتعة .

---

(١) ياقوت الحموي . معجم البلدان : ٨ . ص ٢٦

(٢) أبو بكر المعافري ، محمد بن عبد الله بن عربي . أحكام القرآن .  
القاهر ، الطبعة السادسة ، ١٣٣١ هـ . المتدبر ، ص ١٠٥ ب

استعمال المكتبات للبحث والاستفادة من محتوياتها :

لم تكن المكتبات في الإسلام موجودة لمجرد الزينة أو للتباهى والتفاخر أو لقطع الوقت وترجية الفراغ أو إرضاء لهواية جمع الكتب ، بل كانت لغاية أسمى من ذلك بكثير ، فقد كانت مكاناً لتثقيف الشعب ككل ومكاناً للبحث والدرس والتأليف والتمحيص بشكل خاص . وأن النشاط الهائل الذي أظهره علماء الإسلام وأدباؤه عائد بالدرجة الأولى إلى حسن استخدامهم المواد التي توفرت لديهم في مكتباتهم ، فالأماون الذكي الطلعة استفاد فائدة كبرى من مطالعته في مكتبته واشتهر بالعلم والذكاء لكثرة ما قرأ وبحث وكذلك الجاحظ العالم الموسوعي الذي جمع فأوعى وألف المؤلفات العظيمة استفاد كل الفائدة من المكتبات ومن دكاكين الوراقين ، وكانت مؤلفاته ثمرة ميته الليلي الطوال في دكاكين الوراقين يطالع ويدرس ، وإن كتاب « الفهرست » لابن النديم كان ثمرة لاشتغال مؤلفه النشيط بالوراثة والنسخ والأمور المكتبية ، ويستطيع المرء أن يتخيل مقدار الخسارة التي كانت من الممكن أن تلحق بالتراث الإسلامي لو فقد هذا الكتاب ، ذلك أن هذا الكتاب حوى معلومات عن الكتب والمؤلفين والنقل والتعريب ليست موجودة في غيره من الكتب وكل من أتى بعده نقل عنه واعتمد عليه وهو مبدى له في هذه الناحية .

هذا وأن فيلسوفنا العظيم وطبيبنا النطاسي ابن سينا مدين بعلمه وكتبه ومؤلفاته إلى مطالعته وحسن استفادته من مخبرات مكتبة السلطان نوح بن منصور الساماني التي اطلع عليها وحده وهو في إبان تفتحه وأوان نضجه ، والتي يصفها بأنها تحوى من الكتب ما لم يصل اسمه إلى كثير من الناس .

كذلك استفاد المؤرخ الكبير ابن مسكويه من كونه خازناً لمكتبتين من أشهر مكتبات عصره وهما مكتبة عضد الدولة البويهى ومكتبة ابن العميد فاستمد مادة كتبه في التاريخ والأخلاق منهما .

حتى الحكام والخلفاء الأذكياء الذين أحبوا الكتب وجمعوها بالآلوف واعتنوا بها وأنفقوا عليها قسماً كبيراً من أموالهم أحسنوا الاستفادة من كتبهم ومكتباتهم ، فهذا هو الحكم الثاني خليفة قرطبة ولعله أعلم خليفة في الإسلام يصفه صاحب نفح الطيب ويصف استفادته من كتبه بقوله « وكان ذا غرام بها ( بالكتب ) فقد أثر ذلك على لذات الملوك فاستوسع علمه ودق نظره وجمت استفادته . وذكر في مكان آخر « وقلما يوجد كتاب من خزائنه إلا وله فيه قراءة أو نظر في أي فن كان ويكتب نسب المؤلف ومولده ووفاته ويأتي من بعد ذلك بغرائب لا تكاد توجد إلا عنده لعنايته بهذا الشأن .

بل إن ملوك الطوائف في الأندلس كالظفر بن الأفطس استفادوا من مجموعاتهم إلى الحد الذي جعلهم مؤلفين حقيقيين ، فقد ألف هذا الملك « الكتاب المظفرى » في خمسين مجلداً يشتمل على فنون وعلوم ومغاز وسير ومثل وخبر وجميع ما يختص به علم الأدب . فهو هذا المعنى دائرة معارف أدبية حقيقية .

ولقد استفاد ياقوت الحموى من مكتبات مرو العشر التي ذكرها استفادة جلي ، وهو نفسه اعترف بذلك بقوله « فكنت أرتع فيها واقتبس من فوائدها وأنساني حبها كل بلد وألهاني عن الأهل والولد ، وأكثر فوائدها هذا الكتاب ( يقصد معجم البلدان ) وغيره مما جمعته فهو من تلك الخزائن » .

كذلك أحسن ابن القوطى استخدام المواد التي وجدها تحت تصرفه في مكتبتي الرصد في مراغة والمدرسة المستنصرية في بغداد ، ذلك أنه أمضى شطراً كبيراً جداً من حياته خازناً وأميناً لأكبر مكتبتين علميتين على عهده ، وكان ذا ذكاء مفرط فقرأ ما شاء ونقل ما أراد ، وكانت المكتبتان غاصبتين بالكتب النفيسة النادرة في جميع المواضيع من تاريخ وسير وألقاب وأنساب وفقه وحديث وأخبار وأدب وشعر ولغة وتصوف وحكمة وطب وما وراء الطبيعة .. فاستطاع ، مع وجود هذه المصادر وثق مثل هذا الجو العلمى الذى وجد به أن يؤلف عدداً من المؤلفات القيمة .



وأما ابن خلدون فهو نفسه يعترف بأنه تمكن من تأليف كتابه القيم « وفيات الأعيان » بعد أن امتص المعلومات الموجودة في كتب معينة كان يهدف من زمن بعيد إلى مطالعتها « فلما وصلت إلى القاهرة صادفت فيها كتباً كنت أؤثر الوقوف عليها ، وما كنت أتفرغ لها ؛ فلما صرت أفرغ من حجام ساباط بعد أن كنت أشغل من لذات النحفين كما يقال في هذين المثلين طالعت تلك الكتب وأخذت منها حاجتي ثم قصدت لاتمام هذا الكتاب (كتاب وفيات الأعيان) حتى كمل على هذه الصورة » (١).

على أنه وجد بعض المؤلفين الذين كانوا يسيئون استعمال المكتبات وكتب الآخرين . فأحمد بن علي الخطيب يتهم بأنه ألف أغلب كتبه ما عدا التاريخ استناداً على أعمال كان غيره قد بدأ بها ولم يتمها فحصلت له وتممها هو ونسبها إلى نفسه ، يقول ياقوت « سمعت أبا الحسين بن الطيوري ببغداد يقول : « أكثر كتب الخطيب سوى التاريخ مستفادة من كتب الصوري . كان الصوري بدأ بها ولم يتمها ، وكانت للصوري أخت بصور فماتت وخلف عندها اثني عشر عدلاً مخروماً من الكتب فلما خرج الخطيب إلى الشام حصل من كتبه ما صنف به كتبه » (٢) .

### المعلمون :

هناك مجموعة من الاتجاهات اتبعها المسلمون والعرب عامة فيما يختص بالمعلمين ، فقد سار الاعتقاد أن خير العلم ما جاء عن طريق المعلمين والعلماء والاحتكاك بهم ، ولم يعطوا العلم في باطن الكتب نفس الأهمية والتأثير كذلك الذي يخرج من أفواه العلماء والأدباء . كذلك لم يفرق العرب بين المعلم والعالم ، بين العلماء المدرسين والعلماء الذين لم يتخذوا التعليم مهنة لهم ، فيذكر مثلاً أن الجاحظ كان معلماً لجيائه وللأجيال التالية مع أنه لم يتخذ التدريس مهنة له . وقد أدرك العرب ضرورة دراسة المدرس أصول مهنته ؛ فقد عقد ابن خلدون فصلاً أبان فيه أن التعليم صناعة تحتاج إلى دراية وتدريب ومعرفة نصريف

(١) ابن خلدون وفيات الأعيان ج ٦ . ص ٢٥٥ - ٢٥٦

(٢) ياقوت الحموي . معجم الأدباء ج ٤ . ص ٢١ - ٢٢

سليم ، فهو يقول (١) : « مما يدل على أن تعلم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه ؛ فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به شأن الصنائع كلها ، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم ولا كان واحداً عند جميعهم .. وملازمة المجالس العلمية ، وكثرة الحفظ ، والعناية بتحصيل العلم ليست جميعها بمنحة ملكة التصرف في العلم وتعليمه .. ومن أهم ما يلزم في العلم فتق اللسان بالمحاور والمناظرة ، والعمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التعليم .. » .

كما اهتم المسلمون بما بين البيت والمدرسة من علاقات ، فقد جاء في كتاب مؤلفه مجهول هو « كتاب الإرشاد والتعليم » لبعض الرجال الصوفية ... جاء فيه « والطفل صورة عائلته : فكل ما فيها من خير أو شر ، وكل ما سمعه وراه ينطبع فيه ، ولهذا كان جهد الأمهات من أهم الأمور في تربية الأبناء ، ومن ربي ماله ولم يرب ولده فقد ضيع الولد والثروة ، وتربية الفضائل لا يمكن أن تكتسب في المدارس بل يجب ممارستها مع الطفل من يوم يعي الخطاب ويفهم الكلام ، وأول من يطلب منهم القيام بهذه الوظيفة هم طبعاً الذين يعاشرون الطفل من نشأته معاشرة مستمرة ، يؤثرون عليه بأعمالهم وأقوالهم وسلوكهم ، ثم إذا أضفنا ما تحتاجه هذه التربية من العناء والصبر ، والعقل والحنو والمحبة الخالصة حكمنا بأنها لا تتم إلا بواسطة من أنتجتهم الفطرة الإلهية لهذه الأمورية العالية وهم الوالدان » (٢) .

وكان العلماء المعلمون في صدر الإسلام يؤدون أعمالهم طلباً للثواب من الله فلم تدفع لهم الدولة مرتبات ، وكان من يجد في نفسه الكفاءة والقدرة على تثقيف غيره يجلس في المسجد مختاراً ويأتيه محبو العلم ، وكان هذا المعلم يعلم ما يشاء وفي أي وقت يشاء :

ثم بدأ تدخل الحكومات في التعليم عندما أقامت معاهد خاصة له ،

---

(١) في فصل « في أن تعلم العلم من جهة المنفعة »

(٢) أحمد شاذلي : المرجع الأسبق - عن كتاب الإرشاد والتعليم - ص : ٤٢ - ٤٣ .

وعينت لها معلمين . ويذكر أنه عندما شيد العباسيون بيت الحكمة عينوا فيها علماء للترجمة والإشراف ، وكانوا يدفعون لهم رواتب سخية ، ومن هنا بدأ الإشراف الفعلي للدولة على ما يعلم في المعاهد . وبلغ هذا الإشراف أقصاه عندما بنى الجامع الأزهر وأصبح معهداً تعليمياً لنشر الدعوة الفاطمية والتنديد بخصومهم ولعنهم . أى أن الدولة وضعت منهاج التعليم وأشرفت على تنفيذه . إشرافاً كاملاً .

وإذا كان الفاطميون قد دعوا لمذهبهم عن طريق التعليم ، فقد عمل أهل السنة على محاربة المذهب الشيعي الذي انتشر على يد البويهيين . وكذلك فعل نور الدين في الشام وصلاح الدين في مصر .

وتختلف المصادر التاريخية في نظرتها للمستوى الاجتماعي للمدرس ، ولكن يلوح أن الاتجاه في صف تقسيم المدرسين إلى ثلاث طوائف : الأولى : معلمو الكتاتيب : وكان بينهم فقهاء وشعراء وخطباء ، ولكن غالبيتهم كانوا جماعة اندسوا إلى مهنة التعليم وه أبعاد ما يكونون عنها ؛ ويروى أن منهم من امتن كرامته وحظي بثقافة ضحلة وخلق وضع حتى قبل في الأمثال « أحمق من معلم كتاب » . وغريب ما يذكره بعض المؤرخين والكتاب مثل ابن حوقل والدينوري والأصفهاني عن الدرك الأسفل الذي انحدر إليه كثير من معلمي الكتاتيب ، ففى بالبرمو بجزيرة صقلية لجأ إلى هذه المهنة كثيرون - حيث أعفى المعلمون من الانخراط في الجيش - من الأغبياء وكريهي المنظر والحمقى ومن لا يخلق لهم ، ومن عرف عنهم شهادة الزور ، حتى قيل إن قبول شهادة معلمي الكتاتيب كان موضع تردد من القضاة . وقد نرى بعض المبالغة في هذه الأقوال ولكن بعض مؤرخي الغرب يرجعون مهانة مكان معلم الكتاتيب إلى أنهم كانوا في أول الأمر من الموالى والدميين ، كما أن العرب تأثروا بالروايات اليونانية الهزلية التي شخّصت المعلم في صورة مضحكة .

. الثانية : المؤدبون : وقد نظر إلى تأديب أولاد الخياصة صيانياً كانوا أو



كباراً على أنه عمل عظيم يكسب صاحبه فخراً وإجلالاً ورقعة لشأن المؤدب ،  
الثالثة : معلموا المساجد والمدارس : وقد سبقت الإشارة إليهم .

### خلاصة عن التعليم في مصر بعد الفتح الإسلامي

تم فتح مصر على يد عمرو بن العاص في زمن عمر بن الخطاب عام ٢٠ هـ - ٦٤٠ م ، وكانت الثقافة اليونانية الرومانية منتشرة فيها . وبني عمر جامعه المعروف باسمه في القسطنطينية ، وأصبح هذا الجامع مركزاً للحركة الثقافية في مصر والتي كان محورها الدين وعلومه من تفسير للقرآن الكريم ورواية لقراءاته وكذا الرواية للحديث الشريف . وتولى جماعة من الصحابة والتابعين التعليم في هذا الجامع ، ومن أعظمهم صيناً عبد الله بن عمرو بن العاص . وبدخول كثيرين من قبط مصر الإسلام وإقبالهم على اللغة العربية وعلم الدين نبغ بعضهم فخرجوا إلى الأقطار الإسلامية ثم عادوا يعلمون ويجلسون في المساجد يفيدون الناس بعلمهم .

وبمرور السنين ووفود العلماء إلى مصر ، وخروج طالبي العلم منها ، بدأت فئات تشيع للحنفية وأخرى للمالكية وثالثة للشافعية ، وقامت بين الفئات مناظرات ومحاورات . على أن التعليم بصبغته الدينية لم يتعد في السنين المبكرة القسطنطينية والاسكندرية ، ثم انتشر في أوائل القرن الثالث الهجري في قرى مصر : على أن الاسكندرية بتاريخها وبمكتبتها التي تهتم العرب بحرقها ، وبمدرستها الراسخة في الفلسفة ظلت مركزاً للإشعاع في العلوم العقلية ، ولكن على نطاق ضيق . وقد اعتمدت مصر في العلوم العقلية على ما يفيد إليها من إنتاج العراق ، خاصة إبان نهضتها العلمية أيام العباسيين . ثم بدأ الاضمحلال يسرى في أوصال الدولة العباسية حتى انقسمت إلى دويلات صغيرة تنعم بالاستقلال . وبينما كانت بغداد تهبط ، كانت دويلات ترتفع ومنها مصر التي استقل بها الطولونيون ، ثم خلفهم الإخشيدون الذين شجعوا العلماء والشعراء والأدباء . وقد أسس محمد بن طنج الإخشيد دواله عام ٣٢٣ هـ - ٩٣٥ م ،

ويذكر أنه اشترى عبداً بثمانية عشر ديناراً وكان قبيل الخلقه دميماً وسمى

( ١٤٢ - تطور الكفر )

كافوراً ، ولكنه تربى في القصر تربية عالية ، وأعجب به الإخشيد حتى عهد إليه بتربية ولديه أبي القاسم أنو جور وأبي الحسن علي . وقد آل حكم مصر إلى كافور عام ٣٥٥ هـ - ٩٦٦ م وكنيته « أبو المسك » من قبيل التليح . وفي حكم كافور أغدق على العلماء والأدباء ، وقد نبغ منهم عدد كبير منهم سيويه المصرى . كما كان يعقد الندوات في مجلسه كل ليلة ويجزل العطايا حتى ازدهرت الآداب والعلوم في عهده (١) .

وبعد موت كافور عام ٣٥٧ هـ بدأت مصر تفقد الاستقرار والهدوء ويسودها الاضطراب والفوضى ، كما لم تستطع بغداد أن تعيد النظام والاستقرار إلى مصر لأن الخليفة العباسي نفسه كان أضعف من أن يسوس عاصمة خلافته . ولذلك فقد أعد المعز الخليفة الفاطمي في القيروان - أكبر مدن المغرب - جيشاً قوامه مائة ألف محارب على رأسهم قائده ( جوهر الصقلي ) ويمم الجيش شرقاً قاصداً مصر ذات المركز الجغرافي والثروة . ووصل جوهر الاسكندرية ودخلها دون حرب بعد أن تعهد بالمحافظة على الأهالي ، ثم سار جنوباً حتى قابل الأشراف والعلماء والقضاة والتجار في الجزيرة ، ثم دخل القسطاط . وفي سواد الليل من ليلة دخوله القسطاط ، وضع بالمكان الذي عسكر به أساس مدينة القاهرة . وامتدت الدولة الفاطمية من المحيط الأطلسي إلى البحر الأحمر . ثم صارت مصر مركز الحكم في هذه الدولة الكبيرة بعد أن كتب جوهر للمعز ، وجاء ليدخل القاهرة العاصمة الجديدة عام ٣٦٢ هـ - ٩٧٢ م .

والفاطيون من الشيعة ، وأهل مصر والعباسيون من السنيين . ولذلك فقد كان للدعوة الفاطمية بمصر أعظم الأثر في التعليم ، حيث اهتم الخلفاء الفاطميون بنشرها ، وأقاموا المساجد وأجزلوا العطاء للعلماء والمعلمين ، وأنشأوا مجالس الدرس في القصور الفاطمية الزاهرة ، وأنشأ الحاكم بأمر الله دار العلم . ونما الجامع الأزهر ليكون جامعة عالمية يأتيها المسلمون من مشارق

(١) عل إبراهيم حنن : مصر في العصور الوسطى . ص : ٧٠ - ٧٢ .

الأرض ومغارها (١) .

أما عن التعليم في مصر الفاطمية فيمكن أن ننظر إليه بشيء من التحفظ على أنه نمط للتربية الإسلامية في القرون التالية منذ الحكم الفاطمي في القرن العاشر الميلادي وإلى نهاية العصر العثماني . كما سيأتي بيانه فيما بعد .

ويلخص نظام التعليم ، ومدارسه ، ومناهجه ، ومعلموه في النقاط التالية :  
أولاً : الكتاتيب : فكان الطفل يذهب إلى الكتاب فيما بين الخامسة والسابعة ، ويظل بالكتاب إلى سن الرابعة عشرة إذا كان من أسرة ذات يسر . أما إذا كانت معوزة فيبقى سنتين أو ثلاث سنوات . ويبقى الطفل بالكتاب من شروق الشمس إلى آذان العصر . وكان الأطفال يدرسون بالكتاب القرآن الكريم ، وهو بمثابة أصل التعليم الذي ينبنى عليه ما يحصل من بعض الملوك . « وسبب ذلك أن تعلم الصغر أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده ، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملوكات ، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ينبنى عليه (٢) » . وإلى جانب حفظ القرآن ، متمسكاً إلى أقسام ، كان الطفل يتعلم قليلاً من الحساب واللغة والنحو والشعر .

ويقوم التدريس على الحفظ والتقليد مع مراعاة ظروف كل طفل ، فكان المعلم يشرف على تلاميذه ، ومنهم الذي يكتب في اللوح ، والذي يحفظ والذي يسمع .. وقد تحول التعليم إلى حرفة يرثق منها المعلمون ، بل أصبح صناعة لا بتغاء الرزق اختصت بها طبقة من الناس . على أن المصادر التاريخية . كما أوضحت سابقاً ، تتحدث عن مهانة معلم الكتاتيب ، وأخرى تجلّهم وترفعهم . والظاهر أنه كانت هناك مستويات من المعلمين ، بل لقد عرفت لهم ألقاب تختلف باختلاف الدراسة التي يقومون بها . وتبدأ الألقاب على النحو الآتي :

( المعلم ) وهو أقل الرتب وأكثرها انتشاراً ، ولم ينل صاحب اللقب مركزاً مرموقاً . ثم ( المؤدب ) وقد كانت حاله أحسن من المعلم فهو يذهب إلى البيوت والقصور . ثم ( المدرس ) وكان يعلم العلوم الشرعية وقد سميت

(١) خطاب عطية على : التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول ، ص . ٦١ - ٦٤ .

(٢) ابن خلدون : المقدمة ص ٤٣٩



مدارس نظام الملك بهذا نسبة للقب . تم يقوم ( المعيد ) فيشرح للتلاميذ ويفسر ما ألقاه المدرس ، أما رتبة أو لقب ( الشيخ ) فإنها قصرت على العلماء احتراماً لهم وتوقيراً . ومن ألقاب العلماء ( الفقيه ) ، وقد كان يطلق تجاوزاً على فقهاء المكاتب . أما لقب ( الأستاذ ) فهو فارسي الأصل ، وكان يطلق أولاً على أصحاب المصانع ثم أطلق على من أظهر مهارة في التعليم . ومن ألقاب كبار العلماء ( الرحلة ) وصاحبه على شهرة بالعلم والتعليم حتى إن الطلبة يرحلون إليه ويتكبدون المشاق للاستفادة من علمه الغزير . أما أعلى درجات السلم العلمي فكانت ( الإمام ) والإمام في علم مرجع فيه ، وهو ثقة في هذا العلم (١) . ويتضح من هذه الألقاب ومن موقف الكتاب والمؤرخين من معلمي الكتاتيب وغيرهم ، أن علم المعلم كان محددًا لدرجته ومكانته ، فلا نطن أن يعهد كبير بابنه لمؤدب لا يكون على علم كاف وثقافة عالية وسمعة طيبة . ويوح كأنه يترسب في التدريس بالكتاتيب أقل المعلمين علماً وثقافة ممن لم يملكوا من التقدم إلى التعليم في غير الكتاتيب . ونظرة الناس لهم أقل من نظرتهم إلى المؤدبين والمدرسين مثلاً . كما أن قبول معلمي الكتاتيب الطعام ، خاصة الخبز من التلاميذ ، بل ووضوح حاجاتهم إلى ما يرسله آباء التلاميذ إليهم قد أنزل من مكانتهم الاجتماعية . ومع ذلك فقد كان يطلب منهم أن يكونوا قدوة صالحة ... لا يأتون منكراً أو فساداً أمام تلاميذهم .

وقد هدف التعليم في الكتاب إلى إعداد الفرد لمرحلة تعليم تالية أو تسلحه بقدر من المعرفة والمهارة اللغوية والحسابية إلى جانب التربية الدينية والتي لها شأن كبير وتشد إذا أنهى تعليمه بالكتاب وانبج إلى التجارة مثلاً أو الزراعة ؛ على أن الجدير بالذكر أن التربية الخلقية لها شأن عظيم ، فكانت فروض الصلاة والصوم والطاعة مطلوبة من الصبيان في المكاتب . وكثيراً ما لجأ معلمو الكتاتيب إلى العقوبات البدنية الرادعة مما كون عند الأطفال خوفاً من عصيان الأوامر ورغبة في الظهور بمظهر المطيعين أمام معلمهم ، وساكنين لا يأتون

حركة أو صوتاً إلا إذا أمروا بذلك . ولم تكن للرياضة البدنية أو العناية بأمور الصحة نصيب يذكر .

ثانياً : الدعوة للمذهب الشيعي : وفي سبيل نشر المذهب الشيعي وإحلاله محل السنة بذل الخلفاء الفاطميون الكثير ، واتجه نظرهم إلى المعلمين والطلبة ؛ فأغدقوا عليهم حتى يدرسوا المذهب الشيعي ويعتقنوه . بل إنهم قصرُوا الوظائف الكبرى وشبه الكبرى في الدولة على أنصار مذهبهم . واتخذوا من المساجد أماكن لنشر المذهب ، وخاصة في الجامع الأزهر . ويحدثنا المؤرخون أن الخلفاء أوقفوا الأوقاف وأنفقوا الأموال على المساجد ، فأمعنوا في زينتها وزخرفتها بالمصاييح والتناير ، وكان بعضها من الفضة الخالصة . كما نقلوا إلى بعض المساجد نسخاً من القرآن الكريم مكتوبة بالذهب . وبولغ في الاعتناء بالمساجد حتى تجذب الناس إليها ويتعلموا فيها . ولكن يؤخذ على الفاطميين اضطهادهم لمن خالفوا مذهبهم . فيذكر أن رجلاً ضرب بمصر وطوف به في الشوارع لأنه وجد عنده كتاب الموطأ لمالك بن أنس . كما أن تصرفات الحاكم بأمر الله الفاطمي ( ٣٨٦ هـ - ٤١١ هـ - ٩٩٦ - ١٠٠٢ م ) تدعو إلى الدهشة ، فقد أغدق وبذل على العلماء وبنى المدارس وجعل فيها الفقهاء والمشايع ، ثم قتلهم وخرّبها . كما أنه بنى داراً للعلم وأجلس فيها الفقهاء والمحدثين عام ٤٠٠ هـ ، ثم هدمها بعد ثلاث سنوات وقتل من كان بها من اتفقهاء والمحدثين . ومع ذلك فالحق يقال عن اهتمام الفاطميين بالعلوم العقلية إلى جانب اهتمامهم بالعلوم النقلية ، وأنهم شجعوا العلماء على المجيء إلى مصر . ونبغ في حكمهم علماء وأطباء .

ثالثاً : التعليم في الجوامع : وكان لجوامع عمرو وابن طولون والجامع الأزهر أثر كبير في ازدهار النهضة التعليمية ، ولعب الأزهر دوراً كبيراً في الدعوة للشيعه ، وكان مركز الإشعاع الديني . وظل الأزهر من سنة الانتهاء من بناءه ( ٣٦١ هـ ) إلى اليوم يؤدي دوره في الدعوة الإسلامية . وسمى بالأزهر لأنه أحاطت به القصور الزاهرة ، أو كما يقول البعض لما تنبأ له من ازدهار

ورق ، ويرجح أنه سمي بالأزهر تيمناً باسم فاطمة الزهراء بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم جدة الفاطميين .

وقد رتبت للأساتذة فيه الأرزاق ، وأوقفت عليه الأوقاف . وكان الخلقاء الفاطميون يزيدون في عمارته ، حتى وصلت أعمدته ٣٧٥ عموداً التف حولها طلاب العلم ممن جاءوا يستمعون إلى ما يدرس عن مذهب الفاطميين ، وإلى الفلسفة والمنطق والطب والرياضيات . ووفد إليه طلاب من المشرق والمغرب ، قسموا إلى طوائف ، وكان لكل طائفة رواق يعرف بهم .. وكان أصحاب الرزق الواسع يغدقون على الجامع الأزهر من الذهب والفضة والفلوس إعانة للمجاورين ، بل ويحملون إليهم في المواسم والأعياد اللحوم والخبز والحلوى .

وإذا كان الأزهر أبرز الجوامع ، فقد كان هناك أيضاً جامع الحاكم ، وجامع عمرو وابن طولون وغيرها من مراكز العلم والإشعاع الثقافي .

وعرف أن الدراسة بالمساجد تقسم إلى ثلاث مراحل : مرحلة ابتدائية لحفظ القرآن الكريم ودراسة فوق ما درس في الكتاتيب ، ثم مرحلة ( ثانوية ) تتسع فيها الدراسة على أيدي مدرسين أكثر علماً ، ثم مرحلة ( عالية ) أو ( نهائية ) تدرس فيها أمهات الكتب على يد طائفة من الجهابذة . وكان الطالب هو الذي ينتقل نفسه من مرحلة إلى أخرى . ولم يكن هناك حد للسن أو البقاء في مرحلة دراسية . وغلبت العلوم الشرعية على الدراسات في المساجد ، ودرست فيها أيضاً العلوم اللسانية من نحو وصرف وبلاغة ، وكذلك الجغرافية والرياضة؛ والمنطق والفلسفة والمنطق والطب . ولكن الغالب أن الطب كان يدرس بدار العلم على نطاق أوسع أو بالممارسات أو على أيدي معلمين خاصين .

ويذكر أنه بعد انتهاء الحكم الفاطمي ، اعتقد البعض أن العلوم العقلية تعمل على بلبلة الأفكار وتشويشها وتحمل على الريب في المعتقدات الدينية ،



فأصبحوا ينظرون إلى هذه العلوم العقلية بعين السخط ، وهجرت دراستها في المساجد .

رابعاً : طرق التدريس بالمساجد : منذ أن جلس النبي عليه السلام في المساجد معلماً ، صار التقليد أن يجلس العلماء وحولهم المستمعون ، وهذا هو نظام الحلقات الذي انتشر في ربوع العالم الإسلامي : فكان العالم يجلس إلى أحد الأعمدة في الجامع متكئاً عليه بظهره ومتجهاً إلى القبلة وحوله الطلبة في حلقة . وكان لكل عالم عامود يعرف به ومن حقه أن يجلس إليه . وكان العالم أو الشيخ يبدأ الدرس بالبسملة والحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ثم يقرر الدرس بالدقة ثم يختمه بقراءة الفاتحة .

وكانت أساليب التدريس تتلخص في الإملاء والشرح والمناقشة ، فالأستاذ يملأ ما لديه ويشرح ما يصعب على الطلبة فهمه ، ويسمح لهم أثناء الإملاء أو الشرح بالمناقشة فيما يعن لهم (١) . والغالب أنه كانت تخصص ساعات البكور .. والذهن في نشاطه — لدراسة العلوم النقلية كالتفسير والحديث والفقه والنحو والصرف وغيرها . أما بعد الظهر فكان ينحصر للعلوم التي تستند إلى العقل . أما المساء فقد جعل للاستذكار والحوار والتأمل . وكان للطلاب أن ينتقل من حلقة إلى أخرى حسبما يسمح نشاطه ، وعلى أساس عدد العلوم التي يرغب في دراستها ، ويرجح البعض أن الدراسة في المسجد كانت تتطلب إثنتي عشرة سنة ، وإن كان التحديد الزمني لا حدود له .

وكان الأستاذ أو الشيخ هو الذي يحدد ويأذن للدارس على يديه بالتدريس أو الرواية أو الإفتاء ، وكان هذا يتم بعد أن يقرأ الطالب على عدة أساندة عدداً من الكتب ، لكل أستاذ كتاب في فرعه وتخصصه .

ولم يكن الطلبة يدفعون أجوراً نظير تعلمهم في المساجد بل كانت ترتب لهم ولأساتذتهم غالباً أرزاق وأعطية تكفي للإنفاق عليهم في حياتهم الخاصة ، وقد سبق الإشارة إلى ما يدره أهل البسر على هؤلاء الطلبة في المواسم والأعياد

---

(١) خطاب عطية على : المرجع الأنبي ، ص ١٣٤ - ١٣٥

وغيرها ، ولعل هذا الأمن الاقتصادي كان حافزاً للطلاب على التعلم سواء من أهل مصر أو من الأمصار الإسلامية . كما شجع على ذلك مكانة العلماء الذين كانوا يعلمون في الجوامع والمساجد الكبيرة ، حتى قيل إن هؤلاء كانوا يستأذنون الخليفة في القيام بالتدريس ، بل إن الخلفاء أنفسهم كثيراً ما عينوا أساتذة بالجامع الأزهر :

خامساً : دار الحكمة : ويمكن القول إن دار الحكمة نافست الجامع الأزهر وإن لم يكتب لها البقاء كما هو الحال مع الأزهر ، ودار العلم أو دار الحكمة مكتبة وجامعة حوت الكتب القيمة الكثيرة في فروع المعرفة المختلفة وعقدت بها الحلقات الدينية والأدبية والعلمية ، وجلس فيها المنجمون والفلاسفة والأطباء والفقهاء واللسانيون . وهي بذلك قد جمعت بين المكتبات ودور العلم ، وفاقت الأزهر فيما علمته من علوم عقلية ، فقد كان الطلبة بها يتلقون إلى جانب علوم آل البيت وفقه الشيعة الكثير من علوم اللغة والفلك والطب والرياضة والتنجيم والفلسفة والمنطق . ويمكن القول بأن دار الحكمة كانت معهداً لتعليم الطب والمنطق والفلسفة ، وقد جذبت إليها الدارسين من مصر وغيرها بعد أن ذاع صيتها وعرف عنها البحث الحر . وقد قضى صلاح الدين الأيوبي عليها .

## الفصل العاشر

### من الفلاسفة والمفكرين المسلمين

وكأنما اكتفت الدنيا القديمة في قرونها الأخيرة بعمالة الفلسفة الثلاثة ، أو كأنما ارتضت المدنية ثمرات ذلك التفكير الناضج ، فلم يهتز التفكير بفلسفة فطاحل يظهرون بعد أرسطو إلى عدة قرون . والظاهر أن بعض التاج الإغريقي لم يصل إلينا ، على أن ما وصل كان كافياً ليعطي موائد المعرفة إلى اليوم .

وتمضى القرون مع عجلة الزمن ثم ينادى أنبياء المسيح بدعواه النبيلة فيتردد صداها في أنحاء العالم ، وتنتشر المسيحية شيئاً فشيئاً ، ويبدأ سكان الغرب يفكرون وفي أرضيتهم الخلفية دين سماوي له كتاب مقدس .<sup>٦</sup>

وتمضى القرون ، ثم تظهر الدعوة الإسلامية وتعلو المآذن وتنتشر المساجد شرقاً وغرباً ، ويدخل الناس في دين الله أفواجاً . ويجد بعض سكان البلاد التي ساد فيها الإسلام طمأنينة وتسامحاً لم يعهدوه في أزمان حكم عرفت فيها الاضطهادات من خلافت الملة . وتبدأ كنوز المعرفة الإغريقية تظهر وتعرف ، وتصل إلى أيد أمينة تقدر ما تحويه من نفائس . وقد عرفنا حركة ترجمة وتأليف حمل العرب لواءها .

وكأنما عجلة الزمن في دوزانها تنقل مركز الثقل إلى الشرق الأوسط ليعلو صوته في العالمين في قرون كانت فيها أوروبا تغط في نوم عميق سياسياً واقتصادياً وفكرياً . وقد نجد خيراً في الانتقال إلى بعض الفلاسفة من العرب الذين طبق ذكرهم الآفاق ودرست مؤلفاتهم وآراؤهم في الجامعات الأوروبية . وقبل أن تنتقل إلى هؤلاء الفلاسفة العرب نلقى بعض الأضواء على الحضارة العربية



خلال القرون الوسطى . فقد كتب ما كورميك (٤) القس الكاثوليكي يقول إن العرب ترجموا المؤلفات الإغريقية وخاصة الفلسفية إلى العربية ، وإن الخلفاء والزعماء الدينيين كانوا حماة التعليم . وقد انتشر التعليم الابتدائي والعالى فى البلاد التى ساد فيها الإسلام شرقاً وغرباً ، وعرفت مراكز للدراسة العالية فى بغداد والقاهرة وقرطبة وتوليدو وأشبيلية ، ويقدر عدد المكتبات العامة فى مدينة غرناطة بالأندلس بسبعين مكتبة ، وكان بها أيضاً سبع عشرة كلية ومائتا مدرسة ابتدائية .

ويقول القس الكاثوليكي إن العلماء العرب ترجموا عن الإغريقية - الرياضيات والمؤلفات الطبية والفلسفية ، وإنهم كانوا أول من قدموا التراث الإغريقى إلى أوروبا . وقد درس الكندى الفلسفة الأرسطية فى بغداد خلال القرن التاسع الميلادى كما درسها الفارابى فى القرن العاشر . ونبغ من العرب ابن سينا الطبيب الفيلسوف وكذلك الفيلسوف ابن رشد .

ويستمر ما كورميك فى قوله ، فيشيد بما قدمه العرب للغرب فى الفلك والجغرافية ، وأنهم عرفوا مساحة الأرض : واستخدموا البندول كقياس للزمن ، وحددوا طول العام . وكانت لهم مراصد ، وأنهم استخدموا الكرة الأرضية لتدريس الجغرافية فى المدارس ، وأنهم قدموا للعالم الجبر وحسنوا فى علم حساب المثلثات . وكانت اكتشافاتهم فى الكيمياء والفيزياء جديرة بالاهتمام كما تفوقوا فى الجراحة والطب وعلموا الغرب استخدام الكحول والزئبق والكافور . ويستطرد مينا الحضر وات والفراكة التى أخذها الغرب عن العرب وزرعوها فى بلادهم كالخرشوف والبنجر والمشمش والخوخ . وعمرت أسواق الغرب بكثير من منتجات العرب وصناعاتهم ، ويشيد نقلا عن مؤرخين إفرنجية بالظروف الصحية الممتازة التى عرفت عن كبريات المدن الإسلامية فى العصور الوسطى ، وأنهم يبدون إعجابهم بالأسواق والمساجد والقصور والحمامات العامة والطرق الممهدة وإنارة الشوارع .

وفلاسفة العرب الذين كتبوا فى التربية فى العصور الوسطى كثير ون سوف

تتناول بعضاً منهم (١) . وليس المقام هنا للخوض في تفاصيل سيرهم وأخبار حوادثهم في هذه العجالة عن الفكر التربوي وتطوره . وإنما سأكتفى ببذرة قد تساعد القارئ على الإلمام بالظروف التي أحاطت بكل فيلسوف . وقد يجد القارئ أن المؤلف قد تعرض لكل فيلسوف ومفكر بطريقة مختلفة من حيث عرض فلسفته ، ولكنه كان حريصاً على محاولة استخدام لغة تتناسب مع عصر الفيلسوف أو المفكر مع اختيار بعض المقطعات المناسبة للمقام من آراء كل منهم .

### محمد بين سحنون

كان سحنون ( المتوفى عام ٢٤٠ للهجرة ) عالماً وأهل ثقة ، فقيهاً بارعاً وزاهداً في الدنيا ، وقد سلم له بالإمامة أهل عصره . وقد تبوأ ابنه محمد مكانة عالية سائراً على نهج أبيه في تثبيت مذهب مالك بالقيروان والمغرب خلال القرن الثالث الهجري . وقد تحقق لابن سحنون ولوالده ما ابتغيا فساد مذهب مالك في المغرب حيث تبنى القوم الفقه الإسلامي على أساس من القرآن والحديث ولذلك اصطلاح العلماء على تسميتهم بأهل الحديث (٢) .

ولابن سحنون المتوفى عام ٢٥٦ هـ كتاب هو (آداب المعلمين) نقله عن أبيه . وقد تأثر بهذا الكتاب الصغير ( حوالى ٢٦ صفحة ) بعض المفكرين الإسلاميين مثل القابس . ويتضمن هذا الكتاب - الذى اهتم بتصحيحه الإسلاميين مثل القابس . ويتضمن هذا الكتاب - الذى اهتم بتصحيحه والتعليق عليه ونشره الأستاذ حسن حسنى عبد الوهاب - مجموعة موضوعات (٣) :

١ - ما جاء في تعليم القرآن العزيز .

(١) نضرت بعض المفكرين الذين أسهموا في انجبال النهوى . وغيرهم كثيرون لا يتسع حيز الكتاب الإحاطة بهم .

(٢) للأحد فؤاد الالهوانى : التربية في الإسلام . ص ٤١ .

(٣) نفس المصدر . ص ٨٠ .

- ٢ - ما جاء في العدل بين الصبيان .
  - ٣ - باب ما يكره محوه من ذكر الله
  - ٤ - ما جاء في الأدب وما يجوز في ذلك وما لا يجوز .
  - ٥ - ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم .
  - ٦ - ما جاء في القضاء بهدية العيد .
  - ٧ - ما يجب للمعلم من لزوم الصبيان
  - ٨ - ما جاء في إجارة المعلم ومتى يجب
  - ٩ - ما جاء في إجارة المصحف وكتب الفقه :
- ويتكلم ابن سحنون قليلا عن تعليم الصبيان . وقد اختلفت الآراء في تحديد مدى هذه المرحلة التعليمية ، ويلوح أنها كانت تمتد من سنى السادسة إلى الحادية عشرة في رأى المراجع .

#### كتاب آداب المعلمين

لمحمد بن سحنون (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

#### ما جاء في تعليم القرآن العزيز

قال أبو عبد الله محمد بن سحنون : حدثني أبي سحنون ، عن عبد الله ابن وهب ، عن سفيان الثوري ، عن علقمة بن مرثد ، عن أبي عبد الرحمن السلمي ، عن عثمان بن عفان رضي الله تعالى عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : افضلكم من تعلم القرآن وعلمه .

محمد عن أبي طاهر ، عن يحيى بن حسان ، عن عبد الواحد بن زياد ، عن عبد الرحمن بن إسحاق ، عن النعمان بن سعد ، عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : خيركم من تعلم القرآن وعلمه .

محمد عن يعقوب بن كاسب عن يوسف بن أبي سلمة ، عن أبيه . عن عبد الرحمن بن هرمز ، عن عبد الله بن أبي رافع . عن علي بن أبي طالب

---

(١) النص والشرح من : أحمد نويد الأهراني : الترهيب في الاسلام



رضى الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : يرفع الله بالقرآن أقواماً ،  
عن سخون ، عن عبد الله بن عبد الله بن نافع قال : حدثني حسين ،  
عن عبد الله بن حمزة عن أبيه عن جده عن علي رضي الله عنه أن رسول الله  
صلى الله عليه وسلم قال : عليكم بالقرآن فإنه ينفي النفاق كما تنفي النار خبث  
الحديد .

موسى عن عبد الرحمن بن مهدي ، عن عبد الرحمن بن نوفل ، عن أبيه  
عن أنس بن مالك ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : إن لله أهلين من  
الناس ، قيل من هم يا رسول الله ؟ قال : هم حملة القرآن ، هم أهل الله  
بخاصته .

عن مالك ، عن ابن شهاب ، عن عروة بن الزبير ، عن عبد الرحمن  
ابن عبد القاري ، عن عمر بن الخطاب قال : قال رسول الله صلى الله عليه  
وسلم : أنزل القرآن على سبعة أحرف فاقراءوا ما تيسر منه .

قال حدثني موسى بن معاوية الصمادحي ، عن سفيان ، عن الأعمش ،  
عن تميم بن سلمة ، عن حذيفة ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :  
من قرأ القرآن بإعراب فله أجر شهيد .

وحدثني عن الزهري أحمد بن أبي بكر ، عن محمد بن طلحة ، عن سعيد  
ابن سعيد المغربي ، عن أبي هريرة قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم  
من تعلم القرآن في شببته اختلط القرآن بدمه ودمه ، ومن تعلمه في كبره  
وهو يتلف منه ولا يتركه ، فله أجره مرتين .

وحدثني أبو موسى ، عن ابن وهب ، عن معاوية بن صالح ، عن أسد  
ابن وداعة ، عن عثمان بن عفان رضي الله عنه في قول الله تبارك وتعالى  
« ثم أورثنا الكتاب الذين اصطفينا من عبادنا » قال : كل من تعلم القرآن وعلمه  
فهو من اصطفاه الله من بني آدم .

وحدثونا عن سفيان الثوري ، عن العلاء بن السائب قال : قال ابن مسعود  
ثلاث لا بد للناس منهم ، لا بد للناس من أمير يحكم بينهم ولولا ذلك لأكل

بعضهم بعضاً : ولا بد للناس من شراء المصاحف وبيعها ولولا ذلك لقل كتاب الله ؛ ولا بد للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجراً ولولا ذلك لكان الناس أميين :

ابن وهب عن عمر بن قيس ، عن عطاء : إنه كان يعلم الكتاب على عهد معاوية ويشترط . ابن وهب عن ابن جريج قال : قلت لعطاء أأخذ الأجر على تعليم الكتاب ؟ قال : أعلمت أن أحداً كرهه ؟ قال : لا . ابن وهب عن حفص بن ميسرة ، عن يونس ، عن ابن شهاب : أن سعد بن مالك قدم برجل من العراق يعلم أبناءهم الكتاب بالمدينة ويعطونه الأجر . قال ابن وهب وقال مالك : لا بأس بما يأخذ المعلم على تعليم القرآن ، وإن اشترط شيئاً كان حلالاً جائزاً ، ولا بأس بالاشتراط في ذلك وحق الختمة له واجب اشتراطها أو لم يشترطها ، وعلى ذلك أهل العلم ببلدنا في المعلمين .

ما جاء في العدل بين الصبيان

حدثني محمد بن عبد الكريم البرقي ، قال : حدثنا أحمد بن إبراهيم العمري ، قال : حدثنا آدم بن بهرام بن إياس ، عن الربيع ، عن صبيح ، عن أنس بن مالك قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالبسوية ، فقيرهم مع غنيهم ، وغنيهم مع فقيرهم ، حشر يوم القيامة مع الخائنين .

عن موسى ، عن فضيل بن عياض ، عن ليث ، عن الحسن قال : إذا قوطع المعلم على الأجرة فلم يعدل بينهم - يعنى الصبيان - كتب من الظلمة .  
باب ما يكره محوه من ذكر الله تعالى .

وما ينبغي أن يفعل من ذلك

حدثني محمد بن عبد الرحمن ، عن عبد الله بن مسعود ، عن زيد بن ربيع ، عن بشر بن حكيم ، عن سعيد بن هارون ، عن أنس بن مالك قال : إذا محت صبية الكتاب ( تنزيل من زب العالمين ) من ألواحهم بأرجلهم ، نبذ المعلم إسلامه بخلف ظهره ، ثم لم يبال حين يلقي الله على ما يلقاه عليه .

قيل لأنس : كيف كان المؤدبون على عهد الأئمة أبي بكر وعمر وعثمان وعلى رضي الله تعالى عنهم ؟ قال أنس : كان المؤدب له إجتانة ، وكل صبي يأتي كل يوم بتوبته ماءً طاهراً فيصبونه فيها ، فيمحوون به ألواحهم ، قال أنس : ثم يحفرون حفرة في الأرض ، فيصبون ذلك الماء فيها فينشف : قلت : أفترى أن يلعط ؟ قال : لا بأس به ، ولا يمسح بالرجل ، ويمسح بالمندبل وما أشبهه . قلت : فما ترى فيما يكتب الصبيان في الكتاب من المسائل ؟ قال : أما ما كان من ذكر الله فلا يمحه برجله ، ولا بأس أن يمحي غير ذلك مما أبس من القرآن .

وحدثنا عن موسى عن جوير بن منصور قال : كان إبراهيم النخعي يقول : من المروءة أن يرى في ثوب الرجل وشفته مداد ؛ قال : وفي هذا دليل أنه لا بأس أن يلعطه ، يعني يلغقه .

### ما جاء في الأدب وما يجوز من ذلك وما يجوز

قال : وحدثنا عن عبد الرحمن : عن عبيد بن إسحاق ، عن يوسف بن محمد ، قال : كنت جالساً عند سعد الخفاف فجاءه ابنه يبكي فقال : يا بني ما يبكيك ؟ قال : ضربني المعلم ، قال : أما والله لأحدثنكم اليوم : حدثني حكيم عن ابن عباس قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : شرار أمتي معلمو صبيانهم ، أفلهم رحمة لليتيم وأغلظهم على المسكين .

قال محمد : وإنما ذلك لأنه يضربهم إذا غضب ، وليس على منافعهم ؛ ولا بأس أن يضربهم على منافعهم ، ولا يجوز بالأدب ثلاثاً ، إلا أن يأذن الأب في أكثر من ذلك إذا آذى أحداً . ويؤدبهم على اللعب والبطالة ولا يجوز بالأدب عشرة ، وأما على قراءة القرآن فلا يجاوز أدبه ثلاثاً .

قلت : لم وقّت عشرة في أكثر الأدب في غير القرآن ، وفي القرآن ثلاثة ؟ فقال : لأن عشرة غاية الأدب ؛ وكذلك سمعت مالكاً يقول : وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : لا يضرب أحدكم أكثر من عشرة أسواط إلا في حد .



قال محمد : وحدثنا يعقوب بن حميد ، عن وكيع ، عن هشام بن أبي عبد الله بن أبي بكر عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : لا يحل لرجل يؤمن بالله واليوم الآخر أن يضرب فوق عشرة أسواط إلا في حد .

حدثنا رباح ، عن ثابت ، عن عبد الرحمن بن زياد ، عن أبي عبد الرحمن الحبلي قال : بلغني أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : أدب الصبي ثلاث درر ، فما زاد عليه قوصص به يوم القيامة ؛ وأدب المسلم في غير الحد عشر إلى خمس عشرة فما زاد عنه إلى العشرين يضرب به يوم القيامة .

قال محمد : وكذلك أرى ألا يضرب أحد عبده أكثر من عشرة ، فما زاد على ذلك قوصص به يوم القيامة إلا في حد ؛ إلا إذا تكاثرت عليه الذنوب ، فلا بأس أن تضربه أكثر من عشرة ، وذلك إذا كان لم يعف عما تقدم ؛ وقد أذن النبي صلى الله عليه وسلم في أدب النساء . وروى أن ابن عمر رضي الله عنهما ضرب امرأته . وقال النبي صلى الله عليه وسلم : يؤدب الرجل ولده خير له من أن يتصدق . وقد قال بعض أهل العلم : إن الأدب على قدر الذنب ، وربما جاوز الأدب الحد ، منهم سعيد بن المسيب وغيره .

ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم

وسأله متى تجب الختمة فقال : إذا قاربها وجاوز الثلثين ؛ فسأله عن ختمة النصف ، فقال : لا أرى ذلك يلزم . قال سحنون : ولا يلزم ختمة غير القرآن كله لا نصف ولا ثلث ولا ربع ؛ إلا أن يتطوعوا بذلك .

قال محمد : وحضرت لسحنون قضى بالختمة على رجل ؛ وإنما ذلك على قدر يسر الرجل وعسره . وقيل له : أترى للمعلم سعة في إذنه للصبيان اليوم ونحوه ؟ قال : ما زال ذلك من عمل الناس مثل اليوم وبعضه . ولا يجوز له أن يأذن لهم أكثر من ذلك إلا باذن آبائهم كلهم . لأنه أخير لهم .

قلت : وما أهدي الصبي للمعلم أو أعطاه شيئاً فيأذن له على ذلك ؟ فقال لا ؛ إنما الإذن في الختم اليوم ونحوه ، وفي الأعياد ، وأما في غير ذلك فلا يجوز له إلا باذن الآباء ؛ قال : ومن هنا سقطت شهادة أكثر المعلمين

لأنهم غير مؤدين لما يجب عليهم : إلا من عصم الله .  
قال لى : هذا إذا كان المعلم يعلم بأجر معلوم كل شهر أو كل سنة ، وأما  
إن كان على غير شرط فما أعطى قبل ، وما لم يسأل لم يُعْطَ شيئاً ، فله أن يفعل  
ما شاء ، إذا كان أولياء الصبيان يعلمون تضييعه فان شاءوا أعطوه على ذلك ،  
وإن شاءوا لم يعطوه .

#### ما جاء فى القضاء بعطية العيد

قلت : فعطية العيد يقضى بها ؟ قال : لا ، ولا أعرف ما هى إلا أن  
يتطوعوا بها . قال : ولا يحل للمعلم أن يكلف الصبيان فوق أجرته شيئاً من  
هدية وغير ذلك ، ولا يسألهم فى ذلك ، فان أهدوا إليه على ذلك ، فهو  
حرام ، إلا أن يهدوا من غير مسألة ، إلا أن تكون المسألة منه على وجه  
المعروف ، فان لم يفعلوا فلا يضربهم فى ذلك ، وأما إن كان يهددهم فى  
ذلك ، فلا يحل له ذلك ، أو يخليهم إذا أهدوا له ، فلا يحل له ذلك ، لأن  
التخلية داعية إلى الهدية ، وهو مكروه .

#### ما ينبغى أن يخلى الصبيان فيه

قلت له : فكم ترى أن يأذن لهم فى الأعياد ؟ قال : الفطر يوماً واحداً  
ولا بأس أن يأذن لهم ثلاثة أيام : والأضحى ثلاثة أيام ، ولا بأس أن يأذن  
لهم خمسة أيام .

قلت : أفرسل الصبيان بعضهم فى طلب بعض ؟ قال : لا أرى ذلك  
يجوز له إلا أن يأذن لهم آباؤهم أو أولياء الصبيان فى ذلك ، أو تكون المواضع  
قريبة لا يشتغل الصبي فى ذلك . ولتعاهد الصبيان هو بنفسه فى وقت انقلاب  
الصبيان ويخبر أولياءهم أنهم لم يجيئوا .

قال : وأحب للمعلم ألا يولى أحداً من الصبيان الضرب ، ولا يجعل لهم  
عريفاً منهم إلا أن يكون الصبي الذى قد ختم وعرف القرآن ، وهو مستغن  
عن التعليم ، فلا بأس بذلك ، وأن يعينه فان ذلك منفعة للصبي فى تخريجهم ،  
( م - ١٥ تطور الفكر )

أو يأذن والده في ذلك . وتلبيح هو ذلك بنفسه ، أو يلتأجر من يعينه ، إذا كان في مثل كفايته .

ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان

ولا يحل للمعلم أن يشتغل عن الصبيان إلا أن يكون في وقت لا يعرضهم فيه ، فلا بأس أن يتحدث وهو في ذلك ينظر إليهم ويتفقدهم .

قلت : فما يعمل الناس من « الأفلام » (١) عند الختم ، ومن الفاكهة يرمى بها على الناس هل يحل ؟ قال : لا يحل لأنه نهية ، وقد نهى رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أكل طعام النهية .

قال وليأمر المعلم الاجتهاد وليتفرغ لهم ، ولا يجوز له الصلاة على الجنائز ، إلا فيما لا بد له منه ممن يلزمه النظر في أمره لأنه أجبر لا يدع عمله ولا يتبع الجنائز ولا عيادة المرضى .

وينبغي له أن يجعل لهم وقتاً يعلمهم فيه الكتاب ، ويجعلهم يتجاوزون (٢) لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم ، ويبيح لهم أدب بعضهم بعضاً ، ولا يجوز ثلاثاً ، ولا يجوز له أن يضرب رأس الصبي ولا وجهه ، ولا يجوز له أن يمنع من طعامه وشرابه إذا أرسل وراءه .

قلت فهل ترى للمعلم أن يكتب لنفسه كتب الفقه أو غيره ؟ قال : أما في وقت فراغه من الصبيان فلا بأس أن يكتب لنفسه وللناس ، مثل أن يأذن لهم في الانقلاب ، وأما ما داموا حوله فلا ، ولا يجوز له ذلك ؛ وكيف يجوز له أن يخرج فما يلزمه النظر فيه لما لا يلزمه ؟ ألا ترى أنه لا يجوز له أن يوكل تعليم بعضهم إلى بعض ، فكيف يشتغل بغيرهم ؟

(١) قوله « الأفلام » — كذا بالأصل — هو إما أن يكون لفظاً ممنوعاً من الحروف المفتحة بها سورة البقرة يعني : ألم ، أو وهو تصحيف عن « الإعلام » وعلى كل حال فقد بطل العمل بهذه المادة في القيروان وفي بقية الديار الإفريقية عموماً ولا ندري إن كانت جارية في غيرها مما أثبتته الأساذ حسن حسني عبد الوهاب . ونحن لانوافق على ذلك ولعلها الإغلام نسبة إلى الغلام ، أو الاختصار كما وردت في رسالة القابسي .

(٢) قرأتها في رسالة القابسي بتخايرون ، وهذه القراءة أليق .



قلت : فيأذن للصبي أن يكتب إل أحد كتاباً ؟ قال لا بأس به وهذا مما يخرج الصبي إذا كتب الرسائل ، وينبغي أن يعلمهم الحساب ، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه ، وكذلك الشعر ، والغريب ، والعربية ، والخط وجميع النحو ، وهو في ذلك متطوع .

وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له ، والشكل ، والهجاء والخط الحسن ، والقراءة الحسنة ، والتوقيف ، والترتيل ، يلزمه ذلك . ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها ، وليس ذلك بواجب عليه .

ويلزمه أن يعلمهم ما علم من القراءة الحسنة وهو مقراً نافع ، ولا بأس أن أقرأهم لغیره إذا لم يكن مستبشعاً مثل ( يبشرك ) و ( ولدته ) و ( حرم ) على قرية ) ولكن يقرأها ( يبشرك ) و ( ولدته ) و ( حرام على قرية ) وما أشبه هذا ، وكل ما قرأ به أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم .

وعلى المعلم أن يكسب الدرّة والفلكة ، وليس ذلك على الصبيان . وعليه كراء الجانوت وليس ذلك على الصبيان . وعليه أن يتفقدتهم بالتعليم والعرض ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً مثل يوم الخميس وعشية الأربعاء ، ويأذن لهم في يوم الجمعة ، وذلك سنة المعلمين منذ كانوا لم يُعَب ذلك عليهم .

ولا بأس أن يعلمهم الخطب إن أرادوا ، ولا أرى أن يعلمهم ألحان القرآن لأن مالكاً قال : لا يجوز أن يقرأ القرآن بالألحان ، ولا أرى أن يعلمهم التحجير (١) لأن ذلك داعية إلى الغناء وهو مكروه ، وأن ينهى عن ذلك بأشد النهي . قال ، وقال محتون : ولقد سئل مالك عن هذه المجالس

---

(١) التحجير والخبرة في اللغة كل نغمة حسنة محسنة ( تاج المروس ) ول حديث أبي موسى . لو عدت أنك تسمع لقراءتي لخبرتها لك تحجيراً ، يريدون الصوت وتحزينة ( النهاية لابن الأثير ج ١ ص ٢٢٦ ) [ تطبيق الاستاذ حسن حسني عبد الله هاب ، وقراءتنا لهذه اللفظة التحجير ، والخبرة الذين يقرأون القرآن بالبحان ] .

التي يجتمع فيها للقراءة ، فقال : بدعة ، وأرى للوالى أن ينهاتهم عن ذلك ويحس أدبهم .

وليعلمهم الأدب فانه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم .  
وليجعل الكتاب من الضحى إلى وقت الانقلاب . ولا بأس أن يجعلهم يملئ بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم ، وليتفقد إملاءهم . ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة ، حتى يحفظوها باعراياها وكتابتها . إلا أن يسهل له الآباء . فان لم يكن لهم آباء وكان لهم أولياء أو وصى ، فان كان دفع أجر المعلم من غير مال الصبي يعطى الأجرة ، لم يجوز أن يسهل للمعلم أن يخرج من السورة حتى يحفظها كما علمت ، وكذلك إن كان الأب يعطى من مال الصبي ، قال وأرى ما يلزم الصبي من مؤنة المعلم في ماله إن كان له مال بمنزلة كسوته ونفقته .

قلت : فالصبي يدخل عند المعلم وقد قارب الختمة هل له أن يقضى له بالختمة وقد ترك الأول أن يطالبه ؟ فقال : إن كان أخذ عنه من الموضع الذى لا يلزمه الختمة للأول أن لو قام مثل أكثر من الثلث من « يونس » و « هود » ونحو ذلك فالختمة لازمة له ، لأن الأول حينئذ لو قام لم يقض له بشيء ، وأما إن كان دخوله عنده في وقت لو قام عليه الأول لزمته الختمة لم يقض للداخل عنده بشيء ، وأستحسن إن تطوع لهذا بشيء استحساناً ، وليس بقياس .

قلت : أرايت لو أن والده أخرجه وقال : لا يختم عندك وقد قارب الختمة ، وإنما كانت الأجرة على شهر ؟ فقال : أقضى عليه بالختمة ثم لا أبالي بأخذه أم تركه . قلت فما يقول إن قال : ابني لا يعلم القرآن ، هل تجب عليه الختمة ؟ فقال : إن أقرأ الصبي القرآن في المصحف وعرف حروفه وأقام إعرابه ، وجبت للمعلم الختمة . وإن لم يقرأه ظاهراً ، لأنه قل صبي يستظهر القرآن أول مرة . قلت : فإذا كان أخطأ في قراءة المصحف ؟ فقال : إن كان الشيء اليسير ، والغالب عليه المعرفة : فلا بأس .

قال سخنون : ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجهم ، وينبغي

للمعلم أن يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بنى سبع سنين ويضربهم عليها إذا كانوا بنى عشر . وكذلك قال مالك ، حدثنا عنه عبد الرحمن قال : قال مالك : يضربون عليها بنو عشر ويفرق بينهم في المضاجع ؛ قلت : الذكور والإناث ؟ قال نعم .

قال سحنون : ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم ، وعدد . كوعها وسجودها والقاء فيها والتكبير وكيف الجلوس والإحرام والسلام ، وما يلزمهم في الصلاة والتشهد والقنوت في الصبح ، فانه من سنة الصلاة ومن واجب حقها الذي لم يزل رسل الله صلى الله عليه وسلم عليها ، حتى تبضه الله تعالى صلوات الله عليه ورحمته وبركاته . ثم الأئمة بعده على ذلك لم يعلم أحد منهم ترك القنوت في الفجر رغبة عنه ، وهم الراشدون والمهديون أبو بكر وعمر وعثمان وعلي ، كلهم على ذلك ، ومن تبعهم رضى الله عنهم أجمعين .

وليتعاهدوهم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله ، ويعرفهم عظمتهم وجلاله ، ليكبروا على ذلك ، وإذا أجذب الناس واستسقى بهم الإمام فأحب المعلم أن يخرج بهم من يعرف الصلاة منهم ، وليبتهلوا إلى الله بالدعاء ، ويرغبوا إليه ، فانه بلغنى أن قوم يونس صلى الله عليه وسلم على نبينا وعليه : لما عاينوا العذاب خرجوا بصبيانهم فتضرعوا إلى الله بهم .

وينبغي أن يعلمهم سنن الصلاة مثل ركعتي الفجر والوتر وصلاة العيدين والاستسقاء والخسوف ، حتى يعلمهم دينهم الذي نعبد الله به ، وسنة نبيهم صلى الله عليه وسلم . قال : ولا يجوز للمعلم أن يعلم أولاد النصارى القرآن ولا الكتاب .

قال : وقال مالك : ولا بأس أن يكتب المعلم الكتاب على غير وضوء ، ولا بأس على الصبي إذا لم يبلغ الحلم : أن يقرأ في اللوح على غير وضوء ، إذا كان يتعلم ، وكذلك المعلم . ولا يمسه الصبي المصحف إلا على وضوء ،



وليأمرهم بذلك حتى يتعلموه . قال : وليتعلموا الصلاة على الجنائز والدعاء عليها فإنه من دينهم ، وليجعلهم بالسواء في التعليم ، الشريف والوضيع ، وإلا كان خائناً . وسئل مالك عن تعليم الصبيان في المسجد ، قال : لا أرى ذلك يجوز لأنهم لا يتحفظون من النجاسة ولم ينصب المسجد للتعليم قال مالك ولا أرى أن ينام في المسجد ولا يؤكل فيه إلا من ضرورة ، ولا يجذب بدا منه مثل : الغريب والمسافر والمحتاج الذي لا يجد موضعاً .

قال محمد : وحدثني سحنون ، عن عبد الله بن نافع ، قال سمعت مالكا يقول : لا أرى لأحد أن يقرأ القرآن وهو مار على الطريق إلا أن يكون متعلماً . ولا أرى أن يقرأ في الحمام .

قال مالك : وإذا مر المعلم بسجدة وهو يقرأها عليه الصبي ، فليس عليه أن يسجد ، لأن الصبي ليس بإمام ، إلا أن يكون بالغاً ، فلا بأس أن يسجدها ، فإن تركها فلا شيء عليه لأنها ليست بواجبة . وكذلك إذا قرأها هو ، فإن شاء سجد ، وإن شاء ترك : ألا ترى أن عمرأ قرأها مرة على المنبر ، فترل فسجد ، ثم قرأها مرة أخرى ، فلم يسجد فقال : إنها لم تكتب علينا . قال مالك : وكذلك المرأة إذا قرأت السجدة على الرجل ، لم يسجد الرجل معها ، لأنها ليست بإمام . وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم للذي قرأ عليه : كنت إماماً ، فلو سجدت سجدت معك .

قال سحنون : وأكره للمعلم أن يعلم الجوارى ويخلطهن مع الغلمان ، لأن ذلك فساد لهم .

وسئل سحنون عن المعلم يأخذ الصبيان بقول بعضهم على بعض في الأذى ؟ فقال : ما أرى هذا من ناحية الحكم ، وإنما على المؤدب أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضاً ، وذلك عندي إذا استفاض علم الأذى من الجماعة منهم ، أو كان الاعتراف ، إلا أن يكونوا صبياناً قد عرفهم بالصدق فيقبل قولهم ويعاقب على ذلك ، ولا يجاوز في الأدب كما أعلمتك ، ويأمرهم بالكف عن الأذى ، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض ، وليس هو من ناحية القضاء . وكذلك

وكذلك سمعت من غير واحد من أصحابنا ، وقد أجزت شهادتهم في القتل والجراح فكيف بهذا ؟ والله أعلم .

ما جاء في إجارة المعلم ومقى تجب

قال محمد : و كتب شجرة بن عيسى إلى سحنون يسأله عن المعلم يستأجر على صبيان يعلمهم فيمرض أحد الصبيان أو يريد أبوه أن يخرج به إلى سفر أو غيره . فقال : إذا استؤجر سنة معلومة فقد لزم آباءهم الإجارة خرجوا أو أقاموا . وإنما تكون الإجارة ما هنا تقضى على حال الصبيان لأن منهم الخفيف والثقيل ، وقد يكون الصبي له المئنة في تعليمه ومنهم من لا مئنة على المعلم فيه ، ففى هذا ينظر .

قال : وقال سحنون : انتقض ما ينوب أباه من إجارة في باقى الشرط ولا يلزمه ذلك ، وكذلك إن مات الأب انتقض ما بقى من الإجارة وكان ما بقى في مال الصبي ، قال محمد : مثل الرضاع إذا استأجر الرجل لولده من يرضعه ثم مات الأب أو الصبي ، فإن عبد الرحمن روى عن مالك : أن الإجارة تنتقض ، ويكون ما بقى في مال الصبي إن كان له مال ، ويكون ذلك موروثاً عن الميت ، وإن مات الصبي أخذ الأب باقى الإجارة ، وروى شهب عن مالك أن تلك العطية نفذت للصبي ، فإن مات الأب كانت للصبي ، وإن مات الصبي كان ما بقى موروثاً عن الصبي كأنه ماله ، وكذلك أجرة المعلم مثل هذا ، والله أعلم . قال محمد : وهذا قول ، وهو القياس .

قال سحنون : وقد سئل بعض علماء الحجاز - منهم ابن دينار وغيره - أن يستأجر المعلم الجماعة وأن يفرض على كل ولد ما ينوبه ، فقال يجوز إذا تراضى بذلك الآباء لأن هذا ضرورة ولا بد للناس منه ، وهو أشبه . وقال : وهو بمنزلة ما لو استأجر رجل عبيدين من رجلين ، لكل واحد عبد ، وإنما ذلك بمنزلة البيع ؛ وعبد الرحمن لا يجوز هذه الإجارة ، لأنه لا يجوز ذلك في البيع : والله أعلم .

قال : ولا بأس للمعلم أن يشتري لنفسه ما يصلحه من حوائجه إذا لم يجد

من يكفيه . ولا بأس أن ينظر في العلم في الأوقات التي يستغنى الصبيان عنه ، مثل أن يصيروا إلى الكتاب وإملاء بعضهم على بعض ، إذا كان ذلك منفعة لهم ، فإن هذا قد سهل فيه بعض أصحابنا .

وسئل مالك عن المعلم يجعل للصبيان عريفاً ، فقال : إن كان مثله في نفاذه ، فقد سهل في ذلك إذا كان للصبي في ذلك منفعة . وسمعت يقول : تنازع المغيرة ابن شعبة وابن دينار - وكلاهما من علماء الحجاز - عن صبي يحتم القرآن عند المعلم فيقول الأب : إنه لا يحفظ ، فقال المغيرة : إذا كان أخذ القرآن كله عنده وقرأه الصبي كله نظراً في المصحف وأقام حروفه ، فإن أخطأ منه اليسير الذي لا يدمنه مثل الحروف ونحوها ، فقد وجبت للمعلم الختمة ، وهو على الموسع قدره وعلى المقتر قدره ، وهو الذي أحفظ من قول مالك .

وقال ابن دينار : سمعت مالكا يقول : تجب للمعلم الختمة على قدر يسر الرجل وعسره ، يجتهد في ذلك ولي النظر للمسلمين .

وأرى أنه إذا تنازع الأب والمعلم في الصبي ، أنه لا يعلم القرآن ، فإنه إذا قرأ منه نظراً من الموضع الذي لو كان أخذه عنده مفرداً وجبت له الختمة ، قضيت له بها ، ولا أبالي ألا يقرأ غير ذلك ، لأنه لو لم يأخذه عنده ، لم يسأل هذا المعلم عنه . وأجمعوا جميعاً على أنه إذا أخذ عنده الثلث إلى سورة البقرة أن الختمة واجبة ، إذا عرف أن يقرأه كما وصفت لك ، ولا يسأل عن غير ذلك مما لم يكن أخذه عنده .

وسئل عن المعلم يستأجر على تعليم الصبيان فيموت ، فقال : إذا مات انفسخت الإجارة ، وكذلك إذا مات أحد الصبيان انفسخ من الإجارة بقدر ما بقي من إجارة مثل الصبي ، وقد قيل إن الإجارة لا تنفسخ . وأن على المعلم فيما له مقاصة في التعليم ، وعلى أب الصبي أن يأتي بمن يعلمه المعلم تمام السنة ، وإلا كانت له الإجارة كاملة .



قال محمد : الأول كلام عبد الرحمن وعليه العمل ، وإنما ذلك بمنزلة  
الرايحة بعينها ، إذا هلك انفسخ الكراء ولا يجوز أن يأتي بمثلها ، ولا  
يشترط عليه ذلك : والله أعلم .

وسمعه يقول : قال أصحابنا جميعاً - مالك والمغيرة وغيرهما - تجب للمعلم  
الختمة ولو استؤجر شهراً شهراً أو على تعليم القرآن بأجر معلوم ولا يجب له  
غير ذلك . وقالوا : إذا استظهر الصبي القرآن كله كان له أكثر في العطية  
للمعلم ممن إذا قرأه نظراً ، وإذا لم يتجج الصبي ما يمل عليه ، ولا يفهم حروف  
القرآن لم يعط للمعلم شيئاً ، وأدب المعلم ومنع من التعليم إذا عرف بهذا ،  
وظهر تفريطه .

ما جاء في إجارة المصحف وكتب الفقه وما شابهها

قال سحنون : قلت لابن القاسم : رأيت المصحف أبصح أن يستأجر  
ليقرأ فيه ؟ فقال : لا بأس به لأن مالكا قال : لا بأس ببيعه . ابن وهب عن  
ابن لهيعة ويحيى بن أيوب عن عمار بن عرفة عن ربيعة قال : لا بأس ببيع  
المصحف ، وإنما يباع الخبر والورق والعمل .

ابن وهب عن عبد الجبار بن عمر أن ابن مصيح كان يكتب المصاحف  
في ذلك الزمان ويبيعهها . أحسبه قال في زمن عثمان بن عفان رضي الله تعالى  
عنه ولا ينكر عليه أحد ، ولا رأيت أحداً بالمدينة ينكر ذلك . قال : وكلهم  
لا يرون به بأساً .

قال : ولا أرى أن تجوز إجارة كتب الفقه لأن مالكا كره بيعها ، لأن  
فيه اختلاف العلماء : قوم يجيزون ما يبطل قوم . قلت : فقد أجزتم إجارة  
الحر وهو لا يحل بيعه ، فكيف لا تجيزون إجارة كتب الفقه ؟ فقال : لأن  
الإجارة في الحر معلومة : خدمته تملك . وإنما في كتب الفقه القراءة ،  
والقراءة لا تملك .

قال محمد : لا أرى بأساً بإيجارتها وبيعها إذا علم من استأجرها واشتراها :  
قال محمد : لا بأس أن يستأجر الرجل المعلم على أن يعلم أولاده القرآن ؛

بأجرة إلى أجل معلوم ، أو كل شهر . وكذلك نصف القرآن أو رבעه أو ما سُمِّيَا منه . قال : وإذا استأجر الرجل معلماً على صبيان معلومين ، جاز للمعلم أن يعلم معهم غيرهم إذا كان لا يشغله ذلك على تعليم هؤلاء الذين استؤجر لهم . قال : وإذا استؤجر المعلم على صبيان معلمين سنة ، فعلى أولء الصبيان كراء موضع المعلم . وإذا قيل للمعلم علم هذا الوصيف ولك نصفه لم يجز ذلك . قال : وإذا أدب المعلم الصبي الذي يجوز له فأخطأ ، ففقأ عينه ، أو أصابه فقتله ، كانت على المعلم الكفارة في القتل ، والدية على العاقلة إذا جاوز الأدب ، وإذا لم يجاوز الأدب ، وفعل ما يجوز له ، فلا دية عليه وإنما يضمن العاقلة من ذلك ما يبلغ الثلث . وما لم يبلغ الثلث فمضى ماله .

قال : ولا بأس بالرجل يستأجر الرجل أن يعلم ولده الخط والهجاء ، وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يفادى بالرجل يعلم الخط . قال : ولا أرى أن يجوز بيع كتب الشعر ولا النحو ولا أشباه ذلك ، ولا يجوز إجارة من يعلم ذلك . قال مالك : ولا أرى إجارة من يعلم الفقه والفرائض . قال : وقال سحنون . وإذا ضرب المعلم الصبي بما يجوز له أن يضرب به إذا كان مثله يقوى على مثل ذلك فمات أو أصابه بلاء ، لم يكن على المعلم شيء غير الكفارة إن مات ، وإن جاوز الأدب ضمن الدية في ماله مع الأدب ، وقد قيل على العاقلة مع الكفارة . فإن جاوز الأدب فمضى الصبي من ذلك فمات . فإن كان جاوز ما يعلم أنه أراد به القتل أقسموا وقنائه به الأولياء ، وإن كان لم يجاوز ما يرى أنه أراد به القتل إلا على وجه الأدب ، إلا أنه جهل الأدب ، أقسم واستحقوا الدية قبل العاقلة ، وعليه هو الكفارة . فإن كان المعلم لم يل الفعل وإنما وليه غيره ، كان الأمر على ما فسر لك ، ولا شيء على المأمور ؛ وإن كان بالغاً ، فمن أصحابنا من رأى الدية على عاقلة وعليه الكفارة ، ومنهم من رأى الدية على عاقلة المعلم ، وعلى الفاعل الكفارة . والله أعلم : قال : وسمعت سحنون يقول : لا أرى للمعلم أن يعلم أباً جاد وأرى أن يتقدم

للمعلمين في ذلك ؛ وقد سمعت حفص بن غياث يحدث أن أبا جاد أسماء ألفوها على السنة العرب في الجاهلية فكتبوها : قال : وسمعت بعض أهل العلم يزعم أنها أسماء ولد سابور ملك فارس أمر العرب الذين كانوا في طاعته أن يكتبوها ، فلا أرى لأحد أن يكتبها ، فإن ذلك حرام ؛ وقد أخبرني سخون بن سعيد ، عن عبد الله بن وهب ، عن يحيى بن أيوب ، عن عبد الله ابن طاوس ، عن أبيه ، عن ابن عباس رضي الله عنه قال : قوم ينظرون في النجوم يكتبون « أبا جاد » أولئك لا خلاق لهم .

قال : وسئل مالك عن معلم ضرب صبياً فقتل عينه ، أو كسر يده فقال : إن ضرب بالدرّة على الأدب وأصابه بعوذها فكسر يده ، أو فقتل عينه ، فالدية على العاقلة إذا عمل ما يجوز له ، فإن مات الصبي فالدية على العاقلة بتسامة وعليه الكفارة . وإن ضربه باللوح أو بعصا فقتله فعليه القصاص ، لأنه لم يؤذن له أن يضربه بعصا ولا بلوح .

قلت : روى بعض أهل الأندلس أنه لا بأس بالإجارة على تعليم الفقه والفرائض والشعر والنحو وهو مثل القرآن ، فقال : كره ذلك مالك وأصحابنا . وكيف يشبه القرآن والقرآن له غاية ينتهي إليها ، وما ذكرت ليس له غاية ينتهي إليها ، فهذا مجهول ، والفقه والعلم أمر قد اختلف فيه ، والقرآن هو الحق الذي لا شك فيه . والفقه لا يستظهر مثل القرآن فهو لا يشبهه ، ولا غاية له ، ولا أمد ينتهي إليه .

كمل كتاب « آداب المعلمين » محمد بن سخون عن أبيه رضي الله عنهما كتبه لنفسه عبيد الله ، الراجي سعة فضل الله ورحمته ، محمد ابن محمد ابن محمد بن أحمد البري المرادي غفر الله له ولوالديه .



## القابسي

هو أبو الحسن علي بن محمد بن خلف النعافري القروي المعروف بابن القابسي ، ويقال إنه علي بن محمد بن خلف ، الإمام أبو الحسن المعافري القروي القابسي المالكي .

ويقال إن أصل بلدته « المعافرين » وهي قرية بالقرب من قابس . وقد اشتهر في الكتب بالقابسي نسبة إلى قابس القريبة من القيروان وهي بلد بالمغرب بين طرابلس الغرب وسفاقس . وقد ولد القابسي عام ٣٢٤ هـ الموافق ٩٣٥ م وكان القابسي عالماً عاملاً ، جمع العلم والعبادة ، والورع والزهد ، والإشفاق والخشية ، ورقة القلب ، ونزاهة النفس ، ومحبة الفقراء ، حافظاً لكتاب الله ومعانيه وأحكامه ...

وقد ألف القابسي الكثير من الكتب وإن كان الرأي الغالب أنها تسعة هي :

- كتاب الممهد في الفقه وأحكام الديانة .
- كتاب المبعد من شبه التأويل .
- كتاب المنبه للفتن عن غوائل الفتن .
- الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين والمعلمين .
- كتاب الاعتقادات .
- كتاب مناسك الحج .
- كتاب ملخص الموطأ :
- الرسالة الناصرية في الرد على البكرية .
- كتاب الذكر والدعاء .

ويهمنا في المقام الأول مما كتب القابسي رسالته عن أحوال المتعلمين والمعلمين وهي تبحث في شئون التعليم الخاصة بالصبيان فقط . وهو يتكلم

أيضاً عن الكتاب حيث يتعلم الصبية ، ولكنه لم يحدد بالضبط متى يلتحق الصبيان بالكتاب ومتى يتخرجون فيه . ولم يتعرض القابسي للتعليم فيما قبل مرحلة الكتاب أو بعدها .

وقد قصر القابسي غرض التعليم على الجانب الديني ، ويظهر أن ما كتبه عن التعليم في الكتابات وللصبيان فقط كان يحتم التركيز أساساً على الدين والقراءة والكتابة ( وهما في خدمة التعليم الديني ) . إذ رأى القابسي أن البواعث يجب أن تكون دينية فيتبع الفرد ما جاء عن الله والرسول . وهنا يظهر وجوب وأهمية التعليم لأن يبصر المسلم بأسباب الدوافع المحركة للإرادة على اختيار الأفعال . ولا بد أن ينتهي الأمر بالفرد إذا استغرق في الحياة الدينية ، أن يتصور منازعه صادرة عن الدين ، وأن يوزع أعماله بين الحلال والحرام ويفرق بينهما . فإذا بدأ الصبي الصغير حفظ القرآن ومعرفة تعاليم الدين ، اختلطت هذه التعاليم بشخصيته كلما نما وبلغ مبلغ الرجولة ، فتتحد البواعث الدينية في نفسه مع الزمن مع البواعث الشخصية . فترجع البواعث إلى الدين ، وإلى القرآن .

بل أن القابسي نشد من الأخلاق الغاية الدينية . والسعادة في الدار الآخرة . وهو في نفس الوقت لا يرى بأساً في طلب غايات دنيوية ، لأن الدين أقرها . ومن الغايات الدنيوية التي يحققها الوالد من تعليم ابنه ، أن يكون به سعيداً ، أو كما يقول القابسي : « فمن رغب إلى ربه أن يجعل له من ذريته قرة عين ، لم يبخل على ولده بما ينفق عليه في تعليمه القرآن » . أما الغاية الأصلية فهي رضا الله : « فلعل الوالد إذا أنفق ماله عليه في تعليمه القرآن ، أن يكون من السابقين بالخيرات باذن الله » .

ويطلب القابسي العلم بالفضائل أولاً كهادٍ للسلوك الخلقى القويم ، ويرى أن يستمد هذا العلم من القرآن الكريم والسنة ، وكلاهما غني بالفضائل ومكارم الأخلاق . . وينتظر من الصبيان السلوك القويم فإذا حاد أحدهم عن جادة الصواب في القول أو الفعل فيخضع لعقوبة الضرب . ولكن القابسي أحاط

الضرب بسياج من الشروط حتى لا تخرج من الزجر والإصلاح إلى التشفي والانتقام ، فيقول :

- ١ - ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب .
- ٢ - أن يوقع المعلم الضرب « بقدر الاستئصال الواجب في ذلك الجرم » .
- ٣ - أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث ، ويستأذن القائم بأمر الصبي في الزيادة إلى عشر ضربات .
- ٤ - أن يزداد على العشر ضربات إذا كان الصبي « يناهز الاحتلام ، سيء الرعية ، غليظ الخلق ، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه » .
- ٥ - أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه ، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان « الذين تجرى بينهم الحمية والمنازعة » .
- ٦ - أن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشنع أو الوهن المضر .

- ٧ - أن مكان الضرب في الرجلين « فهو آمن وأحمل للألم في سلامة » . وليتجنب رأس الصبي أو وجهه ، إذ قد يوهن الدماغ أو تطرف العين .
- ٨ - أن آلة الضرب هي الدرة أو الفلقة ، « وينبغي أن يكون عود الدرة رطباً مأموناً » .

فالعقاب للزجر لا للانتقام وهو ممزوج بالعطف ، إذ ينزل القابسي المعلم من الصبيان منزلة الوالد ، فهو يوجه ويذجر ويعاقب في تعاطف حتى يأخذ بيد الصبيان إلى طريق الخير ، وهو طريق لا يدرك بالبدية ولكن بالرياضة والتعليم .

أما عن المنهج الذي يتعلمه الصبيان ، ففي رأى القابسي أن القرآن أول ما ينبغي أن يدرسه ، بل هو المحور الذي يدور عليه التعليم في الكتابات . والقرآن مرجع العبادات ومصدر الخلق الكريم ، وله فضائل عديدة ، فيقول النبي عليه السلام « خيركم من تعلم القرآن وعلمه » . ويشترط القابسي في تعلم القرآن حسن الترتيل ، وجودة القراءة ، وصحة الوقف ، والأخذ عن



مقرئ حسن ، تم هو ينصح بقراءة نافع .

ويرى القابسي أن تعليم الصلاة فرض عين بل « ينبغي أن يعلمهم سنن الصلاة ، حتى يعلمهم دينهم : الذي هو تعبدهم الله عز وجل وسنة نبيهم » . ثم يتعلم الصبيان اللغة العربية لفهم معاني القرآن والنحو لإعراب الكلمات إعراباً صحيحاً حتى يميز الصبيان المعاني ويعرفوا أغراض المتكلمين . فالنحو والعربية والخط من « معاني التقوية على القرآن : وتعليمها واجب على المعلم ، كما نقل القابسي عن ابن سحنون : « إنه ينبغي أن يعلمهم إعراب القرآن ، ذلك لازم له ، والشكل والمجاء والخط الحسن » .

وكانت هذه هي العلوم الإجبارية أما الاختيارية فهي الحساب والشعر وأيام العرب وما أشبه ذلك من علم الرجال وذوى المروءات ، وجميع النحو والعربية .

وكان القابسي يعتبر الأسبوع وحدة تعليم من صباح السبت إلى عصر الخميس : يراقب فيها المعلم أعمال الصبيان ، ويقف عند آخر الأسبوع وقفة قصيرة ليرى مبلغ ما حصلوا (١) . ويدرس الصبي خلال الأسبوع القرآن والكتابة وسائر العلوم الأخرى . وتوزع هذه العلوم في اليوم المدرسي على النحو التالي :

- ( أ ) القرآن في أول النهار حتى الضحى .
- ( ب ) يتعلم الصبيان الكتابة من الضحى حتى الظهر .
- ( ج ) يذهب الصبيان إلى بيوتهم لتناول طعام الغداء ويعودون إلى الكتاب بعد صلاة الظهر .

- ( د ) تدرس بقية العلوم كالنحو والعربية والشعر وأيام العرب والحساب من بعد الظهر إلى آخر اليوم المدرسي أي بعد العصر .

---

(١) أحمد فؤاد الأمراني : الترميمية في الإحلام ص : ١٨٣ - ١٨٤ . ج

بسم الله الرحمن الرحيم  
من الجزء الثالث من الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين والمتعلمين  
قال أبو الحسن علي بن محمد بن خلف « المعروف » المعافري القابسي  
الفقيه القبرواني

ذكر ما أراد بيانه من سياسة معلم الصبيان (١)

وقيامه عليهم ، وعدله فيهم ، ورققه بهم ، وهل يستعين بهم فيما بينهم ،  
أو لنفسه ، وهل يوليهم غيره إن احتاج إلى ذلك ، وهل يشتغل مع غيره  
معهم أو يشتغل له ، وكيف يرتب لهم أوقاتهم لدرسهم ، وكتابتهم ، وكيف  
يحوهم ألواحهم ، وأكتافهم ، وأوقات بطالتهم لراحاتهم ، وخذ أدبه إياهم ،  
وعلى من الآلة التي بها يؤدبهم ، والمكان الذي فيه يعلمهم : وهل يكون  
ذلك في مسجد ، وهل يشترك معلمان أو أكثر ، وهل يدرس الصبيان في  
حزب واحد مجتمعين ، وهل يمسون المصحف وهم على غير طهر ، ويعملون  
الرضوء لمس المصحف ، ويصلون في جماعة يؤمهم أحدهم .

قال أبو الحسن : قد تقدم من بيان ( ٥٣ - أ ) ما نخبره ( ٢ ) الشرط لمعلم  
الصبيان على آبائهم من إجارتهم ، وما على المعلمين أن يعلموه الصبيان ،  
وما لا ينبغي أن يعلموه لهم ما فيه الكفاية . فالواجب على المعلم الاجتهاد حتى  
يوفق ما يجب عليه للصبيان ، فإن وفي ذلك يطيب له ما يأخذه على التعليم  
بشرط . وليعلم أنه إن فرط في وفاء ما عليه ، أنه لا ينبغي له ولا يطيب له  
ما يأخذ من ذلك ، لأن الذين أجازوا له شرط الإجارة ، بينوا له ما يجب عليه .  
فإن خالف ما بينوا له لم يطيبوا له ما أخذ بشرطه . فليس يجد إلى من يستند  
من العلماء في جواز ما فعل من التفريط ، لما في الأخذ على تعليم القرآن من  
الخلاف الذي قدمنا التعريض به ، وبعد . فإن التزامه لما التزم من هذا يدخل  
في العقود التي أمر الله سبحانه بوفائها ، ونظيره فيمن التزم له من الصبيان  
رعاية يدخل بها في قول الرسول صلى الله عليه وسلم : ( ٥٣ - ب ) كلكم راع

(١) النسخ والشرح من أحمد فزاد الأهواني : التربية في الإسلام

(٢) في صحيح البخاري .

وكل راع مسئول عن رعيته (١) . وليعلم أنه إن قام فيهم بالواجب عليه لم  
ونصح لهم ، ووفاهم كما ينبغي أنه يدخل في معنى قول الرسول عليه السلام :  
أيما مملوك أدى حق مواله ، وحق ربه ، فله أجران (٢) . لأن المملوك  
استأهل ذلك بما وفى به مما وجب عليه لملكه . هذا وليعلم الملتزم الصبيان  
إنما استأهل ذلك بما زقى به ما وجب لهم عليه ، بشرطه أخذ الإجارة عليهم ،  
قد ملكوا منافعه وتصرفاته حتى يستوفوا واجبهم ، وكان لمن وفاهم ذلك تأدية  
لحقهم الواجب لهم عليه ، ولحق ربه فيما أمره به من أداء ما عليه لهم ، في  
المعنى الذى استأهل به المملوك أجرين . وكذلك كل أجبر ملكت عليه منافعه ،  
لأن المؤدى لما عليه طيبة بذلك نفسه من المحسنين . وقال الله سبحانه وتعالى :  
( إنا لا نضيع أجر من ( ٥٤ - ١ أحسن عملاً (٣) ) .

ومن حسن رعايته لم أن يكون بهم رفيقاً ، فانه قد جاء عن عائشة أم  
المؤمنين رضى الله عنها ، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، قال : اللهم «من»  
ولى من أمر أمتي شيئاً ففرق بينهم فيه فارفق به (٣) . وقد قال رسول الله  
ﷺ : إن الله يحب الرقيق فى الأمر كله ، وإنما يرحم الله من  
عباده الرحماء (٤) .

قال أبو الحسن : فتوكل هل يستحب للمعلم التشديد على الصبيان ، أو  
ترى أن يرفق بهم ولا يكون عبوساً ، لأن الأطفال كما علمت تدخل في هذه  
الرخصة المتقدمة ، ولكن إذا أحسن المعلم القيام ، وعنى بالرعاية ، وضع  
الأمور مواضعها ، لأنه هو المأخوذ بأدبهم ، والناظر في زجرهم عما لا يصلح  
لهم ، والقائم باكرامهم على مثل منافعهم ، فهو يسوسهم في كل ذلك بما ينفعهم ،  
ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقهم بهم ، ولا من رحمته إياهم ( ٥٤ - ب )

(١) فى صحيح البخارى ،

(٢) سورة الكهف بمنى آية ٣٠ :

(٣) فى صحيح البخارى

(٤) فى صحيح البخارى



فإنما هو لهم عوض من آبائهم . فكونه عبوساً أبداً من الفظاظ الممقوتة ، ويستأنس الصبيان بها فيجرثون عليه ، ولكنه إذ استعملها عند استئها لم الأدب ، صارت دلالة على وقوع الأدب بهم ، فلم يأنسوا إليها ، فيكون فيها إذا استعملت أدباً لهم في بعض الأحيان دون الضرب ، وفي بعض الأحيان ، يوقع الضرب معها ، بقدر الاستئها الواجب في ذلك الجرم . ولكن ينبغي له ألا يتبسط إليهم تبسط الاستئناس في غير تقبض موحش في كل الأحيان ، ولا يضاحك أحداً منهم على حال ، ولا يتسم في وجهه ، وإن أرضاه وأرجاه (١) على ما يجب ، ولكنه لا يغضب عليه فيوحشه إذا كان محسناً .

وإذا استأهل الضرب فاعلم أن الضرب من واحدة إلى ثلاث ، فليستعمل اجتهاده لثلاث يزيد في ( ٥٥ - أ ) رتبة فوق استئهاها . وهذا هو أدبه إذا قرط ، فتشاكل عن الإقبال على المعلم ، فتباطأ في حفظه ، أو أكثر الخطأ في حربه ، أو في كتابة لوحه ، من نقص حروفه ، وسوء تهجيه ، وقبح شكله ، وغلطه في نقطه ، فنبه مرة بعد مرة ، فأكثر التغافل ولم يغن فيه الغدل ، والتقرير بالكلام ، الذي فيه التواعد من غير إستم ولا سب لعرض ، كقول من لا يعرف لأطفال المؤمنين حقاً فيقول : يا ميسخ ، يا قرد . فلا يفعل هذا ولا ما كان مثله في القبح ، فان قلت له واحدة ، فلتستغفر الله منها ولتنته عن معاودتها . وإنما تجرى الألفاظ القبيحة من لسان التقى تمكن الغضب من نفسه ، وليس هذا مكان الغضب . وقد نهى الرسول عليه السلام أن يقضى القاضي وهو غضبان . وأمر عمر بن عبد العزيز - ( ٥٥ - ب ) رحمه الله عليه - بضرب إنسان ، قلنا أقيم للضرب قال : أتركوه . فقيل له في ذلك فقال : وجدت في نفسي عليه غضباً ، فكرهت أن أضربه وأنا غضبان . قال أبو الحسن : كذا ينبغي لمعلم الأطفال أن يراعى منهم حتى يخلص أديهم لنافعهم ، وليس لمعلمهم في ذلك شفاء من غضبه ، ولا شيء يريح قلبه من غيظه . فان ذلك إن أصابه فأنما ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه ، وهذا ليس من العدل . فان اكتسب

الصبي جرماً من أذى ، ولعب ، وهروب من الكتاب ، وإدمان البطالة  
 فينبغي للمعلم أن يستشير أباه ، أو وصيه إن كان يتيماً ، ويعلمه إذا كان يستأهل  
 من الأدب فوق الثلاث ، فتكون الزيادة على ما يوجبه التقصير في التعليم عن  
 إذن القائم بأمر ( ٥٦ - ب ) هذا الصبي ؛ ثم يراد على الثلاث ما بينه وبين  
 العشر ، إذ اكان الصبي يطيق ذلك . وصفة الضرب هو ما يؤلم ولا يتعدى  
 الألم إلى التأثير المشنع ، أو الوهن المضر . وربما كان من صبيان المعلم من يناهز  
 الاحتلام ، ويكون سيء الرعية (١) ، غليظ الخلق ، لا يريعه وقوع عشر  
 ضربات عليه ، ويرى للزيادة عليه مكاناً ، وفيه محتمل مأمون ، فلا بأس -  
 إن شاء الله - من الزيادة على العشر ضربات ، والله يعلم المفسد من المصلح .  
 وإنما هي أعراض المسلمين وأبشارهم فلا يتهاون بنيلها بغير الحق الواجب ؛  
 وليل أدبهم بنفسه ، فقد أحب سخنون ألا يولى أحداً من الصبيان الضرب . قال  
 أبو الحسن : ونعم ما أحب سخنون من ذلك ، من قبل أن الصبيان تجرى بينهم  
 الحمية والمنازعة ، فقد ( ٥٦ - ب ) يتجاوز الصبي المطيق فما يؤلم المضروب ؛  
 فإن أمن المعلم التقى من ذلك ، وعلم أن المتولى للضرب لا يتجاوز فيه ، وسعه  
 ذلك إن كان له عذر في تخلفه عن ولاية ذلك بنفسه . وليتجنب أن يضرب  
 رأس الصبي أو وجهه ، فإن سخنون قال فيه : لا يجوز له أن يضربه فيهما ،  
 ونسب الضرب فيهما بين ، قد يوهن الدماغ ، أو تطرف العين أو يؤثر أثراً  
 قبيحاً ، فليجتنب . فالضرب في الرجلين آمن ، وأحمل للألم في سلامة .

ومن رفق بالصبيان أن الصبي إذا أرسل وراءه ليتغذى فيأذنه ولا يمنعه  
 من طعامه وشرابه ، ويأخذ عليه في سرعة الرجوع إذا فرغ من طعامه .

ومن حقهم عليه أن يعدل بينهم في التعليم ، ولا يفضل بعضهم على بعض ،  
 وإن تفاضلوا في الجعل ، وإن كان بعضهم يكرمه بالهدايا والأرفاق ، إلا أن  
 (٥٧- أ) يفضل من أحب تفضيله في ساعة راحته ، بعد تفرغه من العدل  
 بينهم . واذلك من قبيل أن القليل الجعل إنما رضى أن يؤدي أداءه ذلك على إتمام

تعليم ولده ، كما شرط الرفيع الجمل . إلا أن يبين المعلم لآباء الصبيان أنه يفاضل بينهم على قدر ما يصل إليه من العطاء من كل واحد منهم ، فيرضوا له بذلك ، فيجوز له ، وعليه أن يفي بما التزم من قدر ذلك .

ومن صلاحهم ، ومن حسن النظر لهم ، ألا يخلط بين الذكران والإناث ، وقد قال سحنون : أكره للمعلم أن يعلم الجوارى ، ويخلطهن مع الغلمان ، لأن ذلك فساد لمن .

قال أبو الحسن : وإنه لينبغي للمعلم أن يحترس الصبيان بعضهم من بعض إذا كان فيهم من يخشى فسادهم ، يناهز الاحتلام ، أو يكون له جرأة . وعليه كما قال سحنون : أن يتقدمهم بالتعليم ( ٥٧ - ب ) والعرض ، ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً ، مثل عشية الأربعاء ويوم الخميس . قال : فينبغي له أن يجعل لهم وقتاً من النهار يعلمهم فيه الكتاب ، ويجعلهم يتخايرون (١) لأن ذلك مما يصلحهم ، ويخرجهم ويبيح لهم أدب بعضهم بعضاً ، ولا يجاوز ثلاثاً . ويجعل الكتاب ، ويعنى في كل يوم من الضحى إلى وقت الانقلاب .

ويأخذ عليهم ألا يؤذى بعضهم بعضاً ، فان شكا بعضهم أذى بعض ، فقد سئل سحنون عن المعلم يأخذ الصبيان بقول بعضهم على بعض في الأذى قال : ما أرى هذا من ناحية الحكم ، وإنما على المعلم أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضاً . وذلك عندي إذا استفاض على الإيذاء من الجماعة منهم ، أو كان الاعتراف ، إلا أن يكونوا صبياناً قد عرفهم بالصدق فيقبل قولهم ، ويعاقب على ذلك ، ولا يجوز (٢) في الأدب ( ٥٨ - أ ) كما أعملتك . قال أبو الحسن : يريد كما تقدم من واحدة إلى ثلاث ؛ فان استأهلوا الزيادة للأذى فعلى قدر شدة ذلك ، يريد من الثلاث إلى العشر ، ويأمرهم بالكف عن

---

(١) خاربه على صاحبه خيراً فضله ، والخيار اسم من الاختيار ، وخاربه فخاره خيراً كان منه ( اللسان ) وخاربه في حظ مخاربة غلبه ، وتخيروا في الحظ وغيره إلى حكم فخاره كان خيراً منه .

(٢) أي يتعدى .



الأذى ، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض ؛ وليس هو من ناحية القضية ، وكذلك سمعت من غير واحد من أصحابنا . وقد أجزت شهادة الصبيان في القتل والجراح ، فكيف هذا ؟ والله أعلم . قال أبو الحسن : وما يوجد في الفصل الذى تقدم أسعد (١) به من كلام سحنون ، هذا وتعلم به أن على المعلم أن يتعاهدهم ، ويتحفظ منهم ، وينهاهم عن الربا ، فإن باع بعضهم من بعض كسرة بزيب ، أو زيبياً برمان ، أو تفاحاً بقاء ، كما ذكرت ، فإن أدرك ذلك بأيديهم ، رد كل واحد ما كان له ، وإن أفاتوه ، أعلم آباءهم بما صنعوا من ذلك فيكون غرم ( ٥٨ - ب ) ما صار إلى كل واحد من الصبيان من صاحبه ، في ماله إن كان له مال ، أو يتبعه به إن لم يكن له مال ، إذا وقع الاستقضاء في ذلك . وإن كان إنما أسلم بعضهم إلى بعض طعاماً في طعام ، فيغرم القابض مثل ما قبض ، أو قيمته إن لم يكن له مثل إن كان له مال . وإلا فليتبع بما وجب عليه من ذلك ، ويفسخ ما كان بينهما ؛ ثم يأخذ عليهم المعلم ، ويشدد عليهم في الأخذ ألا يعودوا إلى التبايع فيما بينهم ، لا فيما يحل بين الأكابر ، ولا فيما لا يحل . ويعرفهم وجه الربا فيما صنعوا على ذلك : يخبره بعينه ، ويقبحه عنده ، ويتواعده بشدة العقوبة عليه إن هو عاوده ، ليتدرج على مجانية الخطأ ، وإذا هو أحسن ، يغبطه بإحسانه في غير انبساط إليه ، ولا منافرة له ، ليعرف وجه الحسن من القبح ، فيتدرج على اختيار الحسن ( ٥٩ - أ ) وهذا ما يدل الاجتهاد . والله يزكى من يشاء ، وهو السميع العليم .

ومن الاجتهاد للصبي ألا ينقله من سورة حتى يحفظها بإعرابها وكتابها . قال سحنون : إلا أن يسهل لهم الآباء ، فإن لم يكن لهم آباء وكان لهم أولياء أو وصى ، فإن كان دفع أجر المعلم من غير مال الصبي إنما هو من عندهم ، فلهم أن يسهلوا كما للأب ؛ وإن كان من مال الصبي الأجر لهم أن يسهلوا حتى يحفظها كما أعلمتك . قال : وكذلك إذا كان الأب يعطى من مال الصبي .

(١) كذا بالأصل ، ولعلها ابتعد .

قال : وأرى ما يلزم الصبي من مثونة المعلم في ماله إن كان له مال بمنزلة كسوته ونفقته .

قال أبو الحسن : صواب . ولكن قوله إن كان ما يأخذ المعلم من غير مال الصبي ، أن لأبيه أو من قام له أن يسهل للمعلم في نقله من السورة قبل ( ٥٩ - ب ) تمامها ، ما أدرى ما وجه العطاء للمعلم على الصبي . إنما كان على حسن العناية بالصبي فقد صار الحق للصبي فمن أين لأحد أن يسهل فيه ، إلا أن يكون مراد سخنون - رحمه الله - أن للصبي التسهيل في ذلك وقع عند عقد الإجارة ، فيكون صواباً في الجواب ، والأحسن ما هو أتم للصبي .

وأما ما يصنعه الصبيان من محو ألواحهم وأكتافهم ، فذكر ابن سخنون نية عن أنس بن مالك باسناد ليس هو من رواية سخنون ، قال : إذا محت صبية الكتاب تنزىل رب العالمين بأرجلهم ، نبذ المعلم إسلامه خلف ظهره ، ثم لم يبال حين يلقى الله على ما يلقاه عليه . قيل لأنس : كيف كان المؤديون على عهد الأئمة أبي بكر وعمر وعثمان وعلى رضوان الله عليهم ؟ قال أنس : كان المؤدب له إنجانة (١) وكل صبي يحىء كل يوم بنوبته ماء ( ٦٠ - أ ) طاهراً فيصبه فيها ، فيمحون به ألواحهم . قال أنس : ثم يحفرون له في أحفرة الأرض ، فيصبون ذلك الماء فينشف ، قال محمد : قلت لسخنون فترى أن يلعط ؟ قال لا بأس به ، ولا يمسح بالرجل ، ويمسح بالمنديل وما أشبه . قلت له فما تقول فيما يكتب الصبيان في الكتف من الرسائل ، فقال : أما ما كان من ذكر الله تعالى ، فلا يمحاه برجله ، ولا بأس أن يمحى غير ذلك مما ليس من القرآن . وقال محمد : وحدثني موسى عن جابر بن منصور ، قال : كان إبراهيم النخعي يقول : من المروعة أن يرى في ثوب الرجل وشفتيه مداد قال محمد : وفي هذا دليل أنه لا بأس أن يلعط الكتاب بلسان . وكان سخنون ربما كتب الشيء ثم يلعطه : وهذا الوصف يكفيك فيما سألت عنه من هذا المعنى

---

(١) الإجابة والإنجانة .. وأصلها إجابة واحدة الأجاجين ، وهي إبالفارسية . إكاته قال الجرهرى : ولا تقل إنجانة ( لسان العرب ) والإنجانة قصبة تشبه المعازفة .

فانه وُصف حسن. وما جاء فيه عن أنس من التغليظ، فينبغي ( ٦٠ - ب ) أن يحذر منه فانه تغليظ شديد على المعلم ، إن هو ترك الصبيان يمحون القرآن بأرجلهم .

وأما بطلالة الصبيان يوم الجمعة فقال سحنون : يأذن في يوم الجمعة ، وذلك سنة المعلمين منذ كانوا ، لم يحب ذلك عليهم . وذكر أن محمد بن عبد الله ابن عبد الحكم قال في المعلم يستأجر شهراً ، له أن يتبطل يوم الجمعة ، وما كان الناس قد عملوا به ، وجروا عليه فهو كالشرط . وأما تخليه الصبيان يوم الخميس من العصر فهو أيضاً يجري عرف الناس ، إن كان قد عرف من شأن المعلمين ، فهو كما عرف من شأنهم في يوم الجمعة . فأما بطالتهم يوم الخميس كله ، فهذا بعيد ، إنما دراسة الصبيان أحزابهم وعرضهم إياه على معلمهم في عشي يوم الأربعاء ، وغدو يوم الخميس ، إلى وقت الكتابة ، والتخاير إلى قبل انقلاهم نصف ( ٦١ - أ ) النهار . ثم يعودون بعد صلاة الظهر للكتاب ، والخيار إلى صلاة العصر ، ثم ينصرفون إلى يوم السبت يكررون فيه إلى معلمهم . وهذا حسن نافع رفيق بالصبيان وبالمعلمين لا شطط فيه . وكذلك بطلالة الأعياد أيضاً على العرف المشتهر المتواطأ عليه . وقال ابن سحنون لأبيه ؛ أكرم ترى أن يأذن لهم في الأعياد ؟ فقال : الفطر يوماً واحداً ، ولا بأس أن يأذن لهم ثلاثة أيام ، والأضحى ثلاثة أيام ، ولا بأس أن يأذنهم خمسة أيام . قال أبو الحسن : يريد ثلاثة أيام في الفطر ، يوماً قبل العيد ، ويوم العيد ، فيوم ثانيه . وخمسة أيام في الأضحى : يوم قبل يوم النحر ، وثلاثة أيام النحر واليوم الرابع وهو آخر أيام التشريق ، ثم يعودون إلى معلمهم في اليوم الخامس من أيام النحر ، وهذا وسط في الرفق .

وأما بطلالة ( ٦١ - ب ) الصبيان من أجل الختم ، فقليل لسحنون أيضاً : أترى للمعلم في إذنه للصبيان اليوم ونحوه ، قال : ما زال ذلك من عمل الناس



مثل اليوم وبعضه ، ولا يجوز له أن يأذن لهم أكثر من ذلك إلا بأذن آبائهم  
كلهم ، لأنه أجبر لهم . قيل له : ربما أهدى الصبي إلى المعلم أو أعطاه شيئاً ،  
فيأذن لهم على ذلك ؟ فقال : إنما الإذن في الختم اليوم ونحوه ، وفي الأعياد ،  
وأما في غير ذلك فلا يجوز إلا بأذن الآباء : قال : ومن هنا أسقطت شهادة  
أكثر المعلمين ، لأنهم غير مؤدين لما يجب عليهم ، إلا ومن عصم الله .

تم الجزء الثاني والحمد لله

## إخوان الصفاء (١)

من المرجح أن إخوان الصفاء عاشوا في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي) . وإخوان الصفاء أو خلائ الوفاء أهل العدل وأبناء الحمد — كما يصفون أنفسهم — جماعة سرية عاشت بمدينة البصرة . وقد نجحوا في اتجاههم إلى إخفاء أشخاصهم عن معظم معاصريهم وعن جاءوا بعدهم . وقد أدّى غموضهم إلى التشكك في أغراضهم والتضارب في حقيقة أحوالهم . وهم ينتمون إلى جماعة الفلاسفة ولكنهم تعدوا الاجتهاد في مجال المعرفة إلى الاهتمام بالتربية والتعليم في محاولة ترجمة أفكارهم إلى واقع ، فسعوا لإيجاد جماعة من الشباب عالمة بخبرة فاضلة ذكية مستبصرة ، وإعدادهم على هذه الصورة ليكونوا رجالا عاملين في « دولة الخير » المنتظرة . وقد توقعوا قرب مجيء هذه الدولة لأن دولة الشر التي يعيشون فيها قد تناهت في فسادها كما تصوروا . وتتميز دولة الخير بأن الحكماء أو الفلاسفة هم الذين يتولون مقاليد الحكم فيها ، وأن قوامها أفراد عقلاء أخيار فضلاء . لهذا قد سعوا جامدين من أجل إعداد شباب مجتمعهم للحياة في دولة الخير المنتظرة .

وقد سعى إخوان الصفاء إلى تعليم غيرهم وتوسيع نطاق دعوتهم وعدم اكتفائهم بأعضاء جماعتهم المؤسسين لها . وفي سعيهم هذا كانوا مشرشددين بمبادئ الدين الإسلامي — الذي يؤمنون به — التي تؤكد أن المؤمن لا يكتمل له إيمانه حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه ، بالإضافة إلى ما لهم من آراء ترتبط بفلسفتهم وتؤكد على أن النفوس الناجية ترداد سعادتها ولذتها في ملكوت

---

(١) المادة العلمية عن أخوان الصفاء مستمدة من نادي يوسف إبراهيم جال الدين :  
فلسفة التربية عند أخوان الصفاء . رسالة ماجستير على الآلة الكاتبة كلية التربية - جامعة  
عين شمس .

السواء كلما ازداد عدد المنضمين لها . وفي رأيهم أنه لا بد لتحقيق نجاة النفوس وخلاصها من عالم الكون والفساد - أو الحياة الدنيا - من تعاون الخلق بعضهم مع بعض . وكان تعليم علومهم من أبلغ آيات هذا التعاون . وكان الشباب وجهتهم الأساسية، وهم بهذا يختلفون عن سابقهم ولاحتقيهم من مفكرى المسلمين فى التربية ، وقد رأينا القابسى بهم بتعليم الأطفال والصبيان . وتخبروا من يصلح للانضمام إليهم من الشباب بمواصفات معينة . وهؤلاء يتعلمون ثم يتدرجون فى مراتب حتى تتكشف وتكشف لهم أسرار الجماعة وعلومها المصونة .

وفى رأى إخوان الصفاء أن سن هؤلاء الشباب يبدأ من سن الخامسة عشرة أو بعد ذلك بقليل وأن العملية التربوية عملية متدرجة مستمرة حتى سن الخمسين . وعلى هذا فالمعلم أو الداعية فى جماعتهم يقوم بتعليم غيره وتوجيهه وإعداده بما يتلاءم ومستواه ، وفى نفس الوقت فإن هذا المعلم لا ينقطع عن تلقى العلم ممن هم أعلى منه مرتبة وهكذا .

وقد عبر إخوان الصفاء عن آرائهم واتجاهاتهم فى الرسائل الإثنتين والخمسين ، وهى المعروفة برسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء . وكذلك فى « الرسالة الجامعة » وهى من المصادر الأولية الأساسية الثابت أنها لإخوان الصفاء ، وهى منفصلة عن الرسائل وقيل فى وصفها إنها تاج رسائل إخوان الصفاء . ولما كان الغرض منها هو البرهان على ما جاء فى الرسائل كما تولوا تفصيل بعض ما أجملوه فى الرسائل ، فقد اشترطوا عدم إعطائها إلا لمن أتم قراءة الرسائل الإثنتين والخمسين . وهناك رسالة تنسب إلى إخوان الصفاء هى « جامعة الجامعة لإخوان الصفاء وعلان الوفاء » ولكن لا يوجد سند تاريخى أو دليل من واقع الرسائل يثبت نسب هذه إلى إخوان الصفاء .

فلسفة إخوان الصفاء :

رأى الإخوان أن الله سبحانه أبدع العالم إبداعاً ، غير أنهم فى محاولتهم لتفسير كيف فاضت الكثرة عن الواحد اتجهوا إلى القول بأن الحدوث ينقسم



إلى : روحاني علوي ، وجسماني سفلي ، ورأوا أن العالم الروحاني العلوي مكون من العقل والنفس الكلية فالجسم المطلق ، فالصور المجردة .

أما العالم الجسماني السفلي فمكون من عالم الأفلاك وعالم الكون والفساد ( أو ما تحت فلك القمر ) ، وكل ما في عالم الكون والفساد مربوط بالعالم العلوي ومتأثر كل التأثير بروحانيات الكواكب ، وكل هذه المخلوقات خاضعة لله ، وفي قبضته ، وعنايته بها لا تنقطع وإن شاء وقبض فيض جوده ، انتهى العالم وكانت القيامة الكبرى .

كذلك الإنسان مكون من جوهرين متباينين ، نفس روحانية شفاقة ، وجسد كثيف . والنفس أشرف من الجسد وعلى الإنسان أن يعنى بتطهيرها حتى تعود إلى عالمها الروحاني الذي أهيبت منه ولا يكون هذا إلا بعد خروجها من الجسد حيث يعتبرون هذا ولادة ثانية لها وأيضاً القيامة الصغرى .

ومع ميلهم إلى القول بأن الإنسان حر مختار في عمله ، ولهذا فهو يثاب ويعاقب ، إلا أنهم مع ذلك قالوا بأن كل شيء على الأرض مرتبط بتأثيرات الكواكب وحركات النجوم ، لا فرق في هذا بين وجود دول وزواها ، وبين وجود الجنين في رحم أمه وخروجه بأخلاق فطرية ( أو مركوزة في جبلته ) تؤثر فيه على امتداد وجوده في الحياة حتى التوى العاقلة نفسها فأنها تأتي في سن معينة بدلالة كوكب معين ، وكذلك غيرها من التوى المتدرجة المظهر ، فهذه الآراء لا تنضج إلا في السياق المتكامل للرسائل والرسالة الجامعة ، وهي أيضاً تخالف ما هو سائد في الأمة الإسلامية ويرفضه الدين الإسلامي وإن كان من السهل رده إلى الثقافات الوافدة والشرقية منها خاصة . ومع اهتمام الإسلام بالعلم والخض على طلبه وتعليمه وجعله فريضة على

كل مسلم إلا أن اخوان الصفاء لم يكتفوا بهذه النظرة الإسلامية ، بل التقطوا من الثقافات الوافدة ما يتلاءم ونظرتهم إلى فساد مجتمعاتهم ، فكان أن قالوا بأثر العلم المظهر على النفس ورأوا أنه من وسائل الخلاص من العالم الفاسد ، ولم يتوقف الإخوان عند حد تعلم العلم فقط ، بل كانت نظرتهم أكثر

شمولا للإنسان أو نفسه على الخصوص ، فالتنفس تتعلم العلم فتتطهر مما قد يكون قد علق بها أثناء رحلتها الحتمية في الحياة الدنيا ، وإلى جانب هذا على الإنسان أن يسعى للتخلق بالأخلاق الجميلة والتخلص من الآراء الفاسدة وإذا كان الأمر كذلك فعليه أيضاً أن يعمل الأعمال الصالحة ، إذ أن تعلم العلم وحده لا يكفي بل لابد من العمل به ، والعمل غير المحكوم بهدى الدين وتوجيهاته أيضاً لا فائدة منه ، فالعلم والعمل والعبادة عندهم من وسائل التقرب إلى الله سبحانه إذ أن العباد لا يملكون إلا سعيهم .

وإذا كان الإسلام يدعو المسلم لأن يضرب في مناكب الأرض مستزيداً من خيرها غير محرم ما أحله الله سبحانه من خيرات ونعم على نفسه ، وكذلك يدعو إلى وجوب مراعاة التوازن بين مطالب الجسد ومطالب النفس وعدم الإهمال في مطالب أحدهما على حساب الآخر ، إلا أن نظرة الإخوان تختلف عن هذه النظرة ، إذ يرون أن الجسد الكثيف بمثابة وعاء للنفس التي أهبطت من العالم الروحاني ، وأن علاقتها بالجسد علاقة حتمية مؤقتة ، وهي باقية بعد فناءه ، وعلى الإنسان أن يزهد في الدنيا وما فيها ، وأن يسعى بكل ما لديه من جهد ووسائل إلى تطهير نفسه حتى يتاح لها الخلاص من الدنيا وبمكناها الصعود إلى فسحة السموات حيث الخلود الدائم . أما النفوس التي لا تسير هذه السيرة فإنها تظل معذبة أيضاً ولا يسمح لها بالصعود إلى فسحة السموات بل تظل سائحة أسفل فلك القمر معذبة في دائرة التمزير نتيجة لإغراقها في شهواتها الحسية في الحياة الدنيا ، وهذه هي جهنم عندهم ، ومن هنا فإن وظيفة التربية الأساسية أو الهدف منها يكون تقوية النفس حتى تتمكن من التغلب على شهواتها وتنطهر مما علق بها أثناء رحلتها الحتمية في الحياة ، وبخلاصها مطهرة تستحق الخلود في الجنان .

أما بالنسبة للفضائل والردائل فقد نهجوا فيها النهج الأرسطي حيث رأوا أن الفضيلة وسط بين طرفين مردولين ، إفراط وتفریط ، أما مصدر الحكم

عليها فليس الشرع فقط وإنما للعقل دوره في الحكم على هذه الأمور ، وكذلك أيضاً يدخل في اعتبارهم الظروف والملابسات المحيطة بالإنسان ، والإنسان العاقل هو الذي يسعى لتقهر نفسه الغضبية التي هي مصدر الشرور والمفاسد بالنسبة للإنسان ، وواضح هنا تأثير الفكر اليوناني على هذه الجماعة من الفلاسفة المسلمين .

وقال الإخوان بمصدر المعرفة الإلهي ، ثم ما لبثوا أن ركزوا على أهمية الحواس كوسيلة للمعرفة وبداية لها ، ثم اتجهوا إلى المنطق الأرسطي ، فشرحوا قواعده ، ما تيسر لهم ذلك ، واهتموا بتعليمه ، إذ رأوه أداة الفيلسوف للوصول إلى المعارف الصحيحة وكذلك رأوا فيه الميزان الذي يزن فكر الإنسان ويقيمه من الوقوع في الخطأ ، ومن هنا كانت رسائلهم الرياضية التعليمية هي الرسائل الأولى الواجب على الأخ تعلمها فإذا أتقنها انطلق إلى غيرها على التدريج .

وبحاول الإخوان التوفيق بين آرائهم وبين ما أتى به الدين الإسلامي في هذا المجال ، إذ أن الله سبحانه أخرج الناس من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئاً ، فليست هناك معرفة قبلية أو فطرية في النفس أو موروثية ، بل هي مكتسبة ، ومن هنا فهم في وسع كل إنسان ، ويؤكدون على هذا فكان اتجاههم إلى أرسطو والرواقية من فلاسفة اليونان ، وأخذوا عنهم القول بأن نفس الطفل كصحيفة بيضاء ، وأن النفس تقبل آثار المحسوسات كما يقبل الشمع آثار الخاتم ، غير أن الإخوان اختصوا الحكماء الذين وصلوا إلى المرتبة الرابعة والأخيرة من جماعتهم بإمكانية الاتصال بالعقل وتقبل فيضه ، وإن لم يفيضوا في الحديث عن هذه الناحية بما فيه الكفاية ، وكان لأفلوطين ومدرسة الإسكندرية عموماً الأثر الأقوى في هذا المجال .

ولعل نظرهم إلى المعرفة بهذه الصورة تبين بسورة واضحة مدى اختلاف إخوان الصفاء عن الأسماعيلية ومن يقولون بالإمام المعصوم والتاويل الباطن . أما بالنسبة للحياة الاجتماعية فقد رأى إخوان الصفاء أنه لا بد لكل جماعة



من رئيس يرأسها ، ولما كان الرسول صلى الله عليه وسلم هو أفضل الرؤساء قاطبة في نظرهم لما توافر فيه من صفات مزته عن البشر وهذه الصفات في مجموعها تصل إلى حوالى ست وأربعين صفة ، فانه من الممكن أن توجد هذه الصفات متفرقة في مجموعة من البشر ، ومن هنا فإذا اجتمع هؤلاء الأفراد الفضلاء الحكماء الذين باجتماعهم تجتمع فيهم صفات النبي عليه السلام أمكن أن يكونوا الرؤساء للمدينة الفاضلة ، فالرئاسة والحالة هذه جماعية للحكماء الذين يستطيعون بصفاء عقولهم وجودة قرائنهم وما أفاض الله عليهم من صفات أن يسوسوا المدينة الفاضلة ، ومن الواضح أن فكرة المدينة هذه في أساسها يونانية (١) ، كما أن إلقاء مقاليد الحكم فيها للفلاسفة أو الحكماء الذين هم أعلى مراتب من في المدينة فكرة أفلاطونية تأثر بها الفارابي وأثر كل منهما في إخوان الصفاء .

غير أن المجتمع الذى يعيش فيه الإخوان لا تتوافر فيه — بعد وفاة النبي — عليه السلام — هذه الرئاسة الجماعية الحكيمة ، وكذلك فقد لا يتحقق هذا الاجتماع الفاضل في وقت قريب في الحياة الدنيا ، وهنا يقررون أنهم يطمحون في اجتماع روحاني فاضل في ملكوت السماء حيث تصعد النفوس الذكية المستبصرة إلى هناك وتجتمع مع نفوس أخرى سبقتها في مدينة روحانية هي مدينة إخوان الصفاء ، حيث النعم الدائم والسعادة التي لا تزول .

وهذه المدينة الروحانية لا مكان فيها لجهل الحكام والسلاطين ، وكذلك لا تتمكن النفوس الفاسدة غير المطهرة من أن ترقى للحياة فيها ، فعلى كل من يريد الوصول إليها أن يسير سيرة إخوان الصفاء في تطهير النفس وتهذيب الأخلاق والتخلص من الآراء الفاسدة والجهالات المتراكمة . والانضمام إلى جماعة الإخوان وتعلم علومهم يتيح هذا المصير .

## الاتجاهات التربوية عند إخوان الصفاء :

وتعكس كل هذه المفاهيم والتصورات الأساسية - وغيرها مما سبق عرضه - على تربية الإنسان والذي سعى الإخوان من أجل تكوينه وإعداده على طريقتهم الخاصة السرية . ومما لا شك فيه أن إخوان الصفاء لم ينفردوا في تاريخ الفكر الفلسفي خاصة بالاتجاه إلى تكوين جماعة فلسفية سرية تسعى إلى أن تتعلم وتعلم غيرها العلم المؤدى لتحقيق أغراضهم ، بل من المقرر أنهم ساروا في هذا الاتجاه سيرة الجماعة الفيثاغورية والذين تأثر بهم الإخوان في جوانب كثيرة من فكرهم الفلسفي انعكس على منهجهم في التعليم وطريقتهم في التربية وإعداد الأفراد .

فإخوان الصفاء بالرغم من أنهم فلاسفة إلا أنهم جماعة من العلماء أيضاً اجتمعوا ووجدت بينهم المبادئ والأفكار ، ورأوا فساد مجتمعهم في جوانبه المختلفة فهرعوا إلى علوم عصرهم ينهلون منها وإلى عقولهم يستفتونها ، فكان أن اهتدوا إلى قرب مجيء دولة جديدة خيرة تحل محل الأخرى الفاسدة التي لا يجدون لهم فيها مكاناً ، وسعوا إلى زيادة قاعدة جماعتهم بأن مدوا أيديهم لتعليم الشباب علومهم الفلسفية التي رأوا أنها تؤدي إلى تهذيب النفوس وتطهير الأخلاق وتوهمهم لأن يكونوا رجالاً عاملين في دولة الخير ، وتساعدهم أيضاً على السعي من أجل الوصول إلى مدينة الإخوان الروحانية في فسحة السموات حيث النعيم الدائم .

ويتدرج الشباب في مراتب الجماعة ، ويستمر تعلمهم دون توقف حتى سن الخمسين حيث يظل يتعلم ويعلم غيره ما يتعلمه ممن هم أقل منه علماً ، وبانتقاله إلى المرتبة الرابعة والأخيرة من مراتب الجماعة يصل إلى المرحلة التي يستغنى فيها عن الحواس ويمكنه الاتصال بالعقل وتقبل فيضه نظراً لورود قوى معينة على نفسه بدلالات كواكب مختصة باظهار هذه القوى وتوهمه للوصول إلى هذه الدرجة ، ومن الملاحظ أن إخوان الصفاء قد ربطوا الكثير من أقوالهم بأمور غيبية يصعب التحقق منها ، ولعل هذا يرجع إلى طبيعة الجماعة السرية التي لا تملك إلا الوعود المطاطة والأمانى تبعثها في طريق من

تريد ضمهم إليها ، وإذا اقتنع الأخ بمبادئها أصبح من دعايتها وسعى أيضاً لضم غيره على أمل أن ينالوا الفوز جميعاً في الآخرة إن لم يستطيعوا الوصول إلى السعادة على الأرض .

وعلوم أخوان الصفاء تتضمن العلوم الفلسفية والشرعية على طريقتهم وتبعاً لنهمهم للشرعة ، وإذا كانوا قد نشروا جانباً منها إلا أن هناك غيرها ظلت في طي الكتمان ، إذ ليس كل إنسان عندهم يصلح لأن يتعلمها فينبغي صونها عن لا يستحقها ، وذلك لأن عدم قدرة المتعلم لها على فهمها تؤدي إلى غير الغرض المطلوب منها ألا وهو هداية النفوس وتهذيبها .

فأخوان الصفاء لم يقدموا منهجاً عاماً لكل الأفراد الذين يعيشون في مجتمعهم بل قدموا منهجاً خاصاً ، بهدف تكوين الصفوة المختارة التي اجتذبوها للجماعة واعدادهم للحياة في دولة الخير المنتظرة أينما كان مكانها .

ولم يقتصر الأمر على تقديم المعلم للصفوة ، بل قسموا هذه الصفوة إلى مراتب لكل مرتبة ما يميزها عن غيرها وخاصة من ناحية السن ودرجة النضج العقلي ، وكانت المرتبة الأولى من الشباب .

والذي ينبغي تأكيده هنا أن هدف التربية عند أخوان الصفاء ارتبط بفكرهم الفلسفي حيث جاء منسقا مع طريقتهم في المزج والتوفيق بين الدين الاسلامي الذي آمنوا به وأرادوا تطهيره مما علق به - فيما يرون - وبين الفلسفة أو العلوم الوافدة التي أغرموا بها ، فجاءت فلسفتهم على صورة مختلفة في العديد من جوانبها عن ثقافة يثتهم الاسلامية ، فكان أن اهتم الأخوان كل الاهتمام بنفس الانسان وسعوا إلى تطهير النفس أملاً في الخلاص من الدنيا ، ورغبة في نيل الفوز في الآخرة وكانت أشرف العلوم المؤدية إلى هذا معرفة النفس : ومعرفة النفس تؤدي إلى معرفة الله وتزويجه وتوحيده وعبادته حق العبادة ، ذلك أن من عرف نفسه عرف ربه ، وبهذه المعرفة يكون كمال الانسان وتهيأ له التصور بالصور الروحانية وفعل الأفعال الملكية ، ويتاح له



بهذا الصعود إلى ملكوت السماء حين تفارق النفس الجسد وتنضم إلى النفوس الخيرة التي سبقها فتعجب بوجودها هناك .

فأخوان الصفاء : وان عاشوا في الأمة الإسلامية إلا أن فلسفتهم النظرية عموما جاءت مختلفة في العديد من جوانبها عن ثقافة يثيهم الإسلامية : وانعكس هذا على الهدف من التربية عندهم والعلوم التي عنوا بتعليمها على طريقتهم : تلك الطريقة التي تميزت بالاستتار عن العيون ، وأرسال الرسل والرسائل من الطريقة التي تميزت بالاستتار عن العيون ، وأرسال الرسل والرسائل للأخوان حيثما كانوا في البلاد ليتعلم بقية الأخوان ما ينبغي عليهم تعلمه من علوم على : بخصية ومداواة بدلا من العلانية والعمومية التي ميزت طريقة التعليم في الإسلام .  
ومما يجدر الإشارة إليه أن فكر أخوان الصفاء التربوي لا يمكن تسميته « تربية إسلامية » بالصورة المقصودة من التربية الإسلامية الأصيلة بالفعل ، ومن هنا جازلنا أن نقدمهم على أنهم جماعة من الفلاسفة المسلمين عاشوا في القرن الرابع الهجري بكل ما فيه فتأثروا بثقافة عصرهم المتدفقة بلا حدود أو قيود ، فخرجوا بتربية ذات أهداف ومنهج وطريقة ومبادئ متسقة مع فكرهم الفلسفي التوفيقي أكثر منها مع مجتمعهم وثقافتهم الإسلامية الأصيلة ، وعلى هذا فهم لا يمثلون التربية الإسلامية بقدر ما يمثلون نموذجا من نماذج الفكر التربوي لدى جماعة من الفلاسفة المسلمين الذين عاشوا في العراق أبان القرن الرابع الهجري والنصف الثاني منه على الأرجح .

ومن أهم المبادئ التربوية التي تبين معالم فلسفتهم التربوية ما يلي :  
- طالب العلم فريضة ، إذ أنه مما يقرب الإنسان إلى ربه ، ويقوده إلى معرفة الله وعبادته ، والعلم يؤدي إلى تهذيب النفس وتطهيرها فتتمكن من الفوز بنعيم الآخرة ، وتعلم العلوم التي يعامها الأخوان على الخصوص يرقى بالإنسان إلى مرتبة الملائكة ، أما الإنسان الجاهل فهو عندهم ينحط إلى مرتبة الحيوانية .

- وتعليم العلم فريضة أيضا ، فهناك مسئولية اجتماعية وخلقية يحملها  
( ١٧٢ - تطور الفكر )

المتعلم تجاه غيره من أفراد مجتمعه ، فكل متعلم عليه أن يؤدي ضريبة العلم الواجبة بأن يعلم غيره وفي هذا تقرب إلى الله ، ويكون تعاونهم جميعاً سواء المعلم أو المتعلم من أجل صلاح الدين والدنيا وأملا في الفوز برضوان الله وتحسن ثوابه ، دون التوقف عند حدود المنفعة الشخصية أو ربط ذلك بأجر مادي محدد ، ومن هنا لم يناقش أخوان الصفاء مشكلة أجر المعلم مثلما ناقشنا الكثير من المؤلفات التربوية الإسلامية .

— طلب العلم مستمر حتى سن الخمسين بالنسبة للمعلمين والمتعلمين ، وحين يصل الانسان إلى هذه السن يستغنى في تعلمه عن الآلات الجسدانية ويستطيع بعقله أن يتصل بالعقل الذي يفحص عليه العلم ، وعلى امتداد هذا العمر يظل الانسان ( أو ينبغي أن يكون كذلك عندهم ) يتعلم العلم بما يتلائم والمرحلة التي يمر بها من مراحل النضج العقلي ، ومراتب الجماعة ، والمعلم عندهم كما يؤدي واجبه نحو غيره فيعلمهم : لا بد وأن يؤدي واجبه نحو نفسه ويظل يتعلم دون توقف أو انقطاع .

— وللميول أهميتها وأثرها في أقبال التلاميذ على تعلم علوم دون غيرها ، وبالتالي فإن تمييز هذه الميول يؤدي إلى فروق واضحة بين الأفراد ، ومن هنا كانت نصيحتهم بمراجعة الفروق والاهتمام بإعطاء كل تلميذ من العلوم ما يتلاءم مع قدراته وميوله .

.. — والتعليم عندهم يبدأ من الحواس ويؤسس على ما تأتي به ، أي أن الحواس هي السبيل إلى المعرفة ، وإذا كان الأمر كذلك فتعلم العلم في تناول كل انسان دون تفرقة في أول الأمر على الأقل حتى إذا اجتهد في مجال العلم وسعى فيه واستمر في طريقه تمكن من الوصول إلى المعرفة العقلية التي هي أسمى من المعرفة الحسية ، وهي التي تخرج الانسان من العامة إلى الخاصة فلو قيل أنهم يعلمون الصنفة المختارة وقاموا بالنظر إلى الناس على أنهم عامة وخاصة ، فمن الممكن القول أيضاً أن الخصوص هنا مرتكز على اجتهد الانسان وسعيه في سبل العلم المختلفة .

- والتدرج في العلوم ضروري إذ ينبغي عدم اعطاء العلم للمتعلم دفعة واحدة ولكن على التدريج الذي ارتضوه والترتيب الذي رتبوه للعلوم في رسائلهم ، وبعبارة أكثر تفصيلا يمكن القول أنه ينبغي أن تكون هناك معارف سابقة لما يليها من معارف ولا ينتقل منها المتعلم إلا بعد أن يتقنها ، وانعكس هذا على منهجهم ، فكانت العلوم الرياضية التعليمية أولا ، فالجسمانية الطبيعية ، فالنفسانية العقلية ، ثم الشرعية الدينية ، وكذلك كانت الرسائل مقدمة للرسالة الجامعة التي وظيفتها البرهان .

- جذب اهتمام التلاميذ إلى المادة المتعلمة وأثارة شوقهم إليها بالوسائل المختلفة من الأمور الواجب مراعاتها ، وقام اخوان الصفا بتطبيق هذا المبدأ فاستخدموا الرمز والحكاية على لسان الطيور والحيوانات من قبيل التشويق . كما عمدوا أحيانا إلى التنبيه إلى محتوى الرسالة التالية وما قد يجده فيها المتعلم من معارف تفيد في تكملة ما سبق أن اقروه إليه ، وغير ذلك من طرق التشويق .

- ضرورة وضوح المادة المتعلمة أمام التلاميذ ، وكذلك الأثر الطيب في الموقف التعليمي يدفع إلى المزيد من الاجتهاد ، فالنجاح عندهم على سبيل المثال يدفع إلى المزيد من النجاح .

- يتم التعليم عند الاخوان بالتركيز على الثواب المعنوي الأخرى الذي يناله المتعلم حين يظهر نفسه في النهاية إلى ملكوت السماء حيث النعيم الدائم ، أما العقاب فمن الملاحظ أنهم لم يتحدثوا عنه مثلما تحدث عنه عدد كبير من التربويين المسلمين من القنابسي حتى ابن خلدون ، وان كانوا قد أشاروا إلى عقوبة تتلائم وجماعتهم السرية فبدت العقوبة عندهم معنوية في الدنيا حيث يحرم الأخ الخارج على تماليك جماعتهم من علومهم واللقاء بهم والحديث إليه في أسرارهم ، هذا بالتالي سرف يحرمه من الحصول على النعيم الأخرى المنتظر .

- المعلم أب روى لتلاميذه ، وعلاقته بهم أقوى من علاقته بأولاده



الذين تربطه بهم رابطة جسدانية ، والرابطة الروحية هذه تفرض على المعلم أن يعلم تلميذه بأمانة وألا يخفى عنه ما تعلمه إلا إذا كان لا يقدر على حمله ، والمعلم عندهم داعية للجماعة ومن ثم فهو أيضا قائد وقدوة .

ـ طاعة التلميذ للمعلم واجبة ، وعليه أن يحترم معلمه ويقدره حق قدره إذ هو أب لنفسه ، كما أن والده بالنسب أب لجسده .

ـ أهمال التعليم البت ، فلم يكن لها مكان في عضوية الجماعة أو في أية مرتبة من مراتبها ، وتركبت وشأنها حيث اعتبرت عندهم في مرتبة مساوية للصبيان وغيرهم ممن لم يرتفعوا لمستوى العضوية للجماعة إخوان الصفاء :

؛ ؛ خلاصة القول أنه كان لإخوان الصفاء فلسفتهم النظرية التي لم تنفصل عن فلسفتهم في تربية الانسان ، وكذلك لم ينفصل الفكر التربوي عندهم عن تطبيقه في إطار جماعتهم الحرة وفي حدود امكانيات زمانهم ومكانهم وثقافتهم عصرهم .

# الشيخ الرئيس

ابن سينا

. يذكر أن ابن سينا هو أول فيلسوف عربي ترك لنا من لفظه شيئاً عن سيرته ووصف حاله ، فقال : إن أباه كان رجلاً من أهل بلخ ، وانتقل منها إلى بخارى في أيام نوح بن منصور . وقد ولد بأفشنه بالقرب من بخارى عام ٩٨٥ ميلادية . ويذكر ابن سينا عن نفسه أنه حفظ القرآن في سن العاشرة ، ثم أراد أبوه أن يدعوه إلى مذهب الإسماعيلية ، وكان يأخذه لسماع المناقشات المذهبية ، فنشأ سامعاً للفلسفة والهندسة وحساب الهند ، فتولد في نفسه ميل إلى هذه العلوم من غير أن يعتنق مذهب الإسماعيلية .

ثم تعلم أبو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن علي بن سينا على أساتذة في الفلسفة والفقه والرياضة والمنطق . ثم أخذ يقرأ الكتب بنفسه ويطالع الشروح حتى أحكم علم المنطق وكتاب إقليدس ، ثم التفت إلى دراسة الأشكال الهندسية حتى أنه فاق من كان مفروضاً أن يعلمه هذه الأشكال . ثم فتحت أبواب العلم عليه حتى رغب في علم الطب ، ويقال إنه بعد أن قرأ الكثير في علم الطب بدأ بتعهد المرضى بعد أن افتتح عليه من أبواب المعالجات المكتسبة عن التجربة مالا يوصف .

وكان ابن سينا قد بلغ السادسة عشرة من عمره !!

ثم أمضى سنة ونصف سنة متكياً كلية على العلم والقراءة ، وخاصة في المنطق والفلسفة ، وكان يوصل الليل بالنهار في البحث والقراءة . . . وكلما كنت أتخير في مسألة ولم أكن أظفر بالجد الأوسط في قياس ، ترددت إلى الجامع وصليت وابتليت إلى مبدع الكل ، حتى فتح لي المنطق ، وتيسر المتعسر ، وكنت أرجع بالليل إلى داري ، وأضع السراج بين يدي وأشتغل ، بالقراءة والكتابة ، فمهما غلبني النوم أو شعرت بضعف ، عدلت إلى شرب

قدح من الشراب ريثما تعود إلى قوتي ، ثم أرجع إلى القراءة ، وميما أخذني أدنى نوم أحلم بتلك المسائل بأعيانها ، حتى إن كثيراً من المسائل اتضح لي وجوها في المنام ، وكذلك حتى استحکم معي جميع العلوم ووقفت عليها بحسب الإمكان الانساني ، وكل ما علمته في ذلك الوقت فهو كما علمته الآن . لم أزد فيه إلى اليوم . وكان يعنى ( باليوم ) عندما كتب سيرة حياته .

ويقول ابن سينا عن نفسه إنه قرأ كتاب « ما بعد الطبيعة » ولم يفهم ما فيه حتى أعاد قراءته أربعين مرة . . « وصار لي محفوظا وأنا مع ذلك لا أفهمه ولا المقصود به . » وآيست من نفسي وقلت هذا كتاب لا سبيل إلى فهمه . وإذا أنا في يوم من الأيام حضرت وقت العصر في الوراقين ، ويبد دلال مجلد ينادى عليه فعرضه على فرددته رد متبرم ، معتقداً أن لا فائدة في هذا العلم ، فقال لي اشتر مني هذا فانه رخيص أبيعك بثلاثة دراهم ، وصاحبه محتاج إلى ثمنه فاشترته . فاذا هو كتاب لأبي نصر الفارابي في أغراض كتاب ما بعد الطبيعة . فرجعت إلى بيتي وأسرعت قراءته فانفتح على في الوقت أغراض ذلك الكتاب ، بسبب أنه كان لي محفوظا على ظهر القلب فقرحت بذلك ونصدمت ثانی یومہ بشیء كثير على الثغراء شكراً لله تعالى .

وقد حدث أن مرض سلطان بخارى نوح بن منصور وحار فيه الأطباء .

وقد حدث أن مرض سلطان بخارى بن منصور وحار فيه الأطباء . كان اسم ابن سينا قد أجرى ذكره بين يدي السلطان المريض ، فأرسل في استدعائه واشترك في مداواته . وقد أعجب السلطان بابن سينا حتى أذن له بدخول دار كتبه ، وكانت داراً ذات بيوت كثيرة ؛ في كل بيت صناديق كتب منضدة بعضها على بعض ، في بيت منها كتب العربية والشعر ، وفي آخر الفقه . . . وطابت ما احتجت إليه منها ورأيت من الكتب ما لا يقع اسمه إلى كثير من الناس قط وما كنت رأيت من قبل ولا رأيت من بعد : فقرأت تلك الكتب وظفرت بفوائدها .

ايقل إن ابون سينا قد اتهم بحرق خزائن الكتب هذه بعد أن استفاد من



كل العلوم التي كانت بها حتى ينفرد بمعرفة ما حصل منها . ولكن هذه المهمة لم تثبت عليه . ويقول عن نفسه إنه لما بلغ ثمانى عشرة سنة من عمره فرغ من العلوم كلها ، والظاهر أن الله قد حباه بذاكرة جبارة وقدرة على الدراسة والصبر والرغبة في التحصيل يندر وجودهما .

وبدأ ابن سينا التأليف وهو في الحادية والعشرين ، ثم تقلد مناصب كثيرة خارج بخارى . وقد حدث في أثناء ترحاله في داغستان بالقرب من بحر قزوين أن مرض فعاد إلى جرجان واشتغل بتأليف كتابه العملاق في الطب واسمه « القانون » وهو الذى نلخه ذكره ، وكان يدرس في أكبر جامعات أوروبا .

على أن ابن سينا لم يعرف الاستقرار في مكان واحد . فقد عينه أمير همدان وزيراً ولكن وزارته لم ترض الجند وطلبوا قتله ، ثم اختفى ابن سينا بعض الوقت ، ثم عاد إلى حاشية أمير همدان الذى كان يحس أوجاعاً في أحشائه ، وبدأ ابن سينا في كتابة مؤلفه « الشفاء » .

وكان ابن سينا معلماً في الفلسفة واللطب ، ويذكر أنه كان يحب الأتس والأطعمة الفاخرة . فكان يدرس لتلاميذه في أول الليل . ثم يمضى بقيته معهم ومع أحبائه حيث الموائد الممتعة والموسيقى الشجية . ولما مات شمس الدولة أمير همدان لم يرض ابنه عن حال ابن سينا، فحقد عليه الشيخ الرئيس وكتب في السر عدوه أمير أصبهان . ولكن انكشف أمر ابن سينا وسجن . ثم فر إلى أصبهان وكانت صحته قد بدأت تضعف من الإفراط في العمل واللهو ، وتملك منه داء في أحشائه . ويظهر أن الفيلسوف الطبيب أحس أن هذا الداء فيه أجله فتاب إلى الله وتصدق بأثمن ما عنده وانقطع إلى العبادة حتى مات في سن السابعة والخمسين .

كتب ابن سينا رسائل عديدة تشتمل على أغراض شتى وفنون مختلفة ،

فقد كتب في الطب ، والأدب ، والفلسفة . ويقول الأب بولس مسعد (١) لو شئنا تعداد مصنفات الشيخ الرئيس في فروع الأدب والعلم والحكمة والطب والدين لما القارىء . ويلوح أن أول كتاب ألفه الشيخ هو ( مبحث في القوى النفسانية ) كتبه للأمير نوح بن منصور ، ويسمى الكتاب أيضا ( هدية الرئيس للأمير ) . ثم تابعت تأليفه التي زادت على المائة كما أحصاها رواية سيرته ، أو على المائتين كما نرى من الاطلاع على كتبه المخطوطة المطبوعة (٢) ومن أهم كتبه :

١ - الشفاء : ويعتبره الأب بولس من أعظم مؤلفات أرسطو الإسلام قدراً وأعلاها شأنًا وأغزرها مادة وأكثرها فائدة . و ( الشفاء ) كتاب في الفلسفة يحتوى على كل فروعها المنتشرة في أيامه : المنطق والرياضيات والإلهيات والطبيعات وما وراء الطبيعة ، ويقع الكتاب في ثمانية عشر جزءاً .

٢ - القانون ، وهو كتاب في الطب ، ويعتبر موسوعة جمعت خلاصة ما وصل إليه الطب عند العرب والإغريق والهنود والسيان وغيرهم (٣) فقد أودعه الشيخ كل ما يتعلق بالطب . ويقع في أربعة عشر مجلداً تتضمن كل معارف عصر ابن سينا في الطب والعقاقير الكلية من علم الطب ، وقد تكلم فيه عن المبادئ النظرية ، أى التشريح وعلم وظائف الأعضاء أو كما يقول « في ماهية العضو وأقسامه والعظام والعضلات والأعصاب والشرابين والأوردة » ، وفي تصنيف الأمراض والأسباب والأعراض ، وفي قوانين المعالجات . وتناول في الكتاب الثانى القوانين التى يجب أن تعرف عن الطب والأدوية . ثم تناول في جزئيه الثالث والرابع وسائط المداواة الحافظة للصحة ، كما تناول في الكتاب الخامس الأقرباذين وهى الأدوية المركبة . وقد ترجم هذا الكتاب إلى اللاتينية وطبع في القرن الخامس عشر والسادس عشر عدة

(١) الأب بولس مسعد : ابن سينا الفيلسوف ، ص ٢٢

(٢) أحمد نؤد الالهوانى : ابن سينا : ص ٢٤ - عن الأب قناتى : مؤلفات ابن سينا .

(٣) عباس محمود العقاد : أثر العرب في الحضارة الأوروبية ، ص : ٢٩

مرات ، كما عني الأوربيون بنصه العربي أيضاً قطبوه بالعربية في روما عام ١٥٩٣ ، واحتفظت المكتبة الوطنية بباريس بنسخة خطية منه .

٣ - النجاة : وكتاب ( النجاة ) مختصر لقسم الشفاء الفلسفي ، وقد وضعه ابن سينا للذي « يريد أن يتميز عن العامة ، وينحاز إلى الخاصة ، ويكون له بالأصول الحكيمة إحاطة » (١) والنجاة من الكتب الفلسفية المحكمة الوضع والترتيب والتبويب ، ويشتمل على المنطق والطبيعات والهندسة والحساب وعلم الهيئة وعلم الموسيقى والإلهيات ، ولم يبق منه إلا ثلاثة أجزاء ، وهي : المنطق ، والطبيعات ، والإلهيات . وقد طبع كتاب ( النجاة ) لأول مرة باللغة العربية في روما عام ١٥٩٣ م ، وترجمت أجزاء منه إلى اللاتينية والفرنسية (٢) .

٤ - الإشارات والتنبيهات : وقد ألفه ابن سينا في أواخر أيامه ، وهو آخر تصانيفه ، وكان يعده من أحسن كتبه ، ويضن به على غير أهله . وقد كتب في آخره (٣) : « أيها الأخ إني قد منحت لك في هذه الإشارات عن زبدة الحق ، وأتملتكت قتي الحکم في لطائف الكلم ، فصنه عن الجاهلين والمبتدلين ، ولا تنشره إلا بين الذين تثق ببقاء سريرتهم ، واستقامة سيرتهم » . ابن سينا الفيلسوف .

قسم ابن سينا العلوم إلى نظرية وعملية ، « والعلوم النظرية هي العلم الطبيعي الذي يبحث في الموجودات من حيث هي في مادة وحركة ، والعلم الرياضي الذي يبحث في الأمور الخالطة للمادة ولكن يمكن مفارقتها تصوراً لا قواماً ، والعلم الإلهي الذي يتناول اعتبار الموجودات من حيث مفارقتها تصوراً وقواماً ، والعملية تبحث في سلوك الإنسان ، إما من جهة تصرفاته الشخصية وهذا هو علم الأخلاق ، وإما من جهة تصرفه مع غيره

(١) من ( مقدمة كتاب النجاة )

(٢) محمد كظم الطريحي : ابن سينا - بحث وعميق ، ص : ٧٦

(٣) المصدر السابق ، ص ٧٧



من الناس وهو علم السياسة . والفلسفة تجمع هذه العلوم كلها ، وغرضها الوقوف على حقائق الأشياء كلها على قدر ما يمكن الإنسان أن يقف عليه . وغاية الفلسفة النظرية تكميل النفس بالعلم ، وغاية العملية تكميل النفس بالعمل ، أو أن غاية الأولى معرفة الحق ، وغاية الثانية معرفة الخير (١) .

ويقول ابن سينا عن المنطق إنه آلة لتحصيل العلوم « لأنه يكون علماً منبهاً على الأصول التي يحتاج إليها كل من يقتنص المجهول من العلوم ، وكثيراً ما يؤكد ابن سينا نقص العقل الإنساني ، وهذا النقص يجعله في حاجة إلى القوانين المنطقية ، وكما يستنبط صاحب الفراسة من ملامح الشخص الظاهرة أخلاقه النفسية الداخلية . فكذلك يتوصل صاحب المنطق من المقدمات المعلومة إلى المجهول . ولكن قد تنطرق إلى هذا الاستنباط أخطاء التخيل والحس ، ولذلك فلا بد من مجاهدة الحس للترقي بالتخيل إلى مرتبة المعرفة العقلية الخالصة التي توصل إلى الحقائق اليقينية المطلقة (٢) . ويرى ابن سينا أن البدوي لا يحتاج إلى تعلم النحو ، وكذلك لا يستغنى عن المنطق إلا رجل مؤيد بالهام إلهي .

ويرى ابن سينا أن للأشياء قبل تكثرها وجوداً في علم الله وفي عقول الملائكة ( عقول الأفلاك ) ، وإذا اتخذ الوجود الصورة المادية تعرض له الكثرة ، ثم يرتقى وتزول عنه العوارض الشخصية حتى يصير معنى كلياً في العقل الإنساني ، ويذهب ابن سينا إلى أن المادة لا تصدر عن الله ، وبذلك جعل المعقولات في مكان أعلى من كل ما هو مادي ، ورفع بذلك شأن النفس من حيث هي وسيطة بين عالم العقول وعالم الأجسام .

وتكلم ابن سينا عن النفس في كتابه ( النجاة ) كجنس واحد ينقسم [ بضرب من القسمة إلى ثلاثة أقسام :

( ١ ) النفس النباتية : وهي كمال أول لجسم طبيعي آلي من جهة ما

---

(١) أحمد فتاود الاهوائف : ( المرجع السابق ) ، ص ٤٢

(٢) دي بود : ( المرجع السابق ) ، ص ١٩٦

يتولد ويربى ويتغذى والغذاء جسم من شأنه أن يتشبه بطبيعة الجسم الذى قيل إنه غذاؤه ، ويزيد فيه بمقدار ما يتحلل أو أكثر أو أقل .

(ب) النفس الحيوانية : وهى كمال أول لجسم طبيعى آلى من جهة ما يدرك الجزئيات ويتحرك بالإرادة .

(ج) النفس الإنسانية : وهى كمال أول لجسم طبيعى آلى من جهة ما يفعل الأفعال الكائنة بالاختيار الفكرى والاستنباط بالرأى ، ومن جهة ما يدرك الأمور الكلية .

ويقول ابن سينا إن النفس جوهر قائم بذاته مستقل عن البدن مغاير له ، ومذهبه فى الإنسان إثنينى ، فالإنسان مركب من جسد ونفس ، وليس بين الجسد والنفس اتصال فى الجوهر . ولكن لكل جسد نفس خاصة لا تصلح إلا له وتفيض عليه من واهب الصور ، وهو العقل الفعال .

وأكثر ما يهتم به ابن سينا فى النفس هو الأنا ... والمراد بالنفس ما يشير وأكثر ما يهتم به ابن سينا فى النفس هو الأنا ... والمراد بالنفس ما يشير إليه كل أحد بقوله « أنا » ، (١) والأنا هنا لا تعنى البدن . بل تعنى شيئاً آخر غير ملموس . وقد تأثر بفكرة الأنا الأسينية الفيلسوف ديكارت وفلاسفة ألمان ويرجسون وفرويد ، كما فطن ابن سينا إلى فكرة الشعور ، وميز بينه وبين الأنا ، فقد يشعر الفرد بذاته ، وقد يغفل عن ذاته ، فلا يشعر بها ، ولكن مع ذلك لا تغيب عنه ذاته . فيقول ابن سينا : « حتى إن النائم فى نومه ، والسكران فى سكره ، لا تعزب ذاته عن ذاته ، وإن لم يثبت تمثله لذكره » .

ويقسم ابن سينا النفس الحيوانية إلى قوتين : قوة محركة ، وقوة مدركة . ويقسم القوة المحركة إلى قسمين : إما محركة بأنها باعثة ، وإما محركة بأنها فاعلة وأما القوة المدركة فتقسم عنده قسمين أيضاً : قوة تدرك من خارج ، وقوة تدرك من باطن . والمدركة من خارج هى الحواس الخمس : البصر والسمع والشم والذوق واللمس . والآخر هو جنس لأربع قوى تدرك الحار والبارد ،

(١) ابن سينا : أحوال النفس ( تحقيق د . أحمد فؤاد الأهواني ) ، ص ١٨٣

(٢) جميل صليبا : ابن سينا - درس ونماذج ، ص : ٢٧

واليابس والرطب والصلب واللين ، والحشن والأملس (١) . وأما القوى المدركة من الباطن فبعضها قوى تدرك صور المحسوسات ، وبعضها تدرك معاني المحسوسات . ومن المدركات ما يدرك ويفعل معاً ، ومنها ما يدرك ولا يفعل ، ومنها ما يدرك إدراكاً أولياً ، ومنها ما يدرك إدراكاً ثانياً .

والفرق بين إدراك الصورة وإدراك المعنى أن الصورة هو الشيء الذي والفرق بين إدراك الصورة وإدراك المعنى أن الصورة هو الشيء الذي تدركه النفس الباطنة ، والحس الظاهر يدركه أولاً ويؤديه إلى النفس ، ومن القوى الباطنة : قوى الخيال أو المصورة ، وهي قوة مرتبة في آخر التجريف المتقدم من الدماغ تحتفظ ما قبله الحس المشترك من الحواس الجزئية وتبقى فيه بعد غياب المحسوسات . لأن قوة القبول هي غير قوة الحفظ .

والقوة المتخيلة هي قوة مرتبة في التجريف الأوسط من الدماغ من شأنها أن تتركب بعض ما في الصور مع بعض وتفضل بعضه عن بعض بحسب الاختيار والقوة الوهمية هي قوة مرتبة في نهاية التجريف الأوسط من الدماغ وتدرك المعاني غير المحسوسة كالقوة الحاكمة بأن الذئب مهروب منه ، وأن الولد معطوف عليه . وأخيراً القوة الحافظة أو الذاكرة وهي قوة مرتبة في التجريف المؤخر من الدماغ تحتفظ ما تدركه القوة الوهمية . ونسبة القوة الحافظة إلى الوهمية كنسبة القوة التي تسمى خيالاً إلى الحس المشترك . فالحافظة تحتفظ المعاني والخيال يحفظ الصور (٢) .

ويذكر ابن سينا أن العقل هو أعلى قوى النفس النظرية ، وفي الإنسان عقل عمل ، وفعله يظهر التعدد في الطبيعة الإنسانية ظهوراً اعتيادياً غير مباشر . وهذا العقل العمل مبدأ حركة الإنسان بعد الروية ، وإذا كانت النفس الحيوانية بحركة للحيوان ، فليس ذلك بعد روية وتفكير ، بل بنزوع شوقي ينبعث من الشهوة أو الغضب . وللعقل العمل ثلاث وظائف (٢) . فهو حين يضاف إلى القوة الحيوانية النزوعية تحدث عنه هيئات انفعالية مثل الخجل والحياء والضحك

(١) ابن سينا : الإشارات . الجزء الثاني ، ص : ٣٥٠ - ٣٥٢ .

(٢) أحمد نواد الأهواني : المرجع الأسبق : ص : ٦٠ - ٦١ .



والبكاء . وحين يضاف إلى القوة الموهبة يستفيد منه الإنسان في التدابير الكائنة الفاسدة ، وفي استنباط الصنائع المختلفة . وحين يضاف إلى العقل النظرى يتولد عنه الآراء الذائعة مثل أن الكذب قبيح .

والعقل العملى هو الذى يتسلط على البدن يسوسه فتشأ عن ذلك هيئات تسمى فضائل أو رذائل ، بحسب انقيادها أو عدم انقيادها .

أما العقل النظرى أو القوة النظرية فهى قوة من شأنها أن تنطبع بالصور الكلية المجردة عن المادة . فإن كانت مجردة بذاتها فذلك ، وإن لم تكن فلها بصيرها مجردة بتجريدتها إياها حتى لا يبقى فيها من علائق المادة شيء . ولهذا العقل النظرى أربع مراتب أو قوى :

... ( أ ) العقل الحيولانى : وهى قوة مطلقة أو قوة للاستعداد المطلق ، موجودة عند كل فرد صغير أو كبير كقوة الطفل على الكتابة .

( ب ) العقل بالملكة أو القوة الممكنة ، وهو الذى تكون قد حصلت فيه المعقولات الأولى وهى المقدمات التى يقع بها التصديق لا باكتساب ولا بأن يشعر المصدق بها أنه كان يجوز له أن يخاو عن التصديق بها ، مثل اعتقادنا بأن الكل أعظم من الجزء ، وأن الأشياء المتساوية لشيء واحد متساوية .

( ج ) العقل بالفعل ( ١ ) وهو الذى تكون قد حصلت فيه المعقولات الثانية التى تعتمد فى حصولها على المعقولات الأولى .

( د ) العقل المستفاد ، وهو كمال العقل بالفعل .

ويتكلم ابن سينا عن أن العقل يكون فى أول الأمر عقلا بالقوة ، ثم يصير عقلا بالفعل ، وذلك بما يصل إليه من إحساسات تؤدىها إليه الحواس الظاهرة والباطنة ، فالعقل يخرج بالاستعمال من القوة إلى الفعل ، وهذا يحدث بواسطة الإدراك ولكن يهذى وإثارة من فوق ، من واهب الصور ، وهو العقل الفعال الذى يفيض الصور على العقل الإنسانى .

على أن نفس الإنسان ليس بها حافظة تحفظ المعانى العقلية المجردة .

( ١ ) ينكلم ابن سينا عن القوة والفعل وهما من مصطلحات أرسطو . والقوة هى الموجود من حيث أنه لم يبلغ كماله بعد ، والفعل هو الموجود من حيث أنه بلغ كماله .

لأن الذاكرة لا بد أن تركز أبدأ على موضوع محسوس ، فإذا أدركت النفس الناطقة شيئاً فإن هذا الإدراك يفيض عليها دائماً من العقل الفعال ، والنفوس الناطقة لا تميز بموضوع معرفتها ولا بمقدار ما حصلت منه من معارف ، وإنما يكون تمايزها بمقدار سرعة استعدادها للانصال بالاعتمال الفعال الذي تتلقى عنه المعرفة (٢) .

ويتكلم ابن سينا عن أن للنفس الناطقة كما لها الخاص بها أن تصير عالماً عتلياً مرتسماً فيها صورة الكمال والنظام المعتبر في الكمال والخير الفائض في الكمال ، ويقول إن اللذات مرتبة بحسب سلم التيمم ، وأدنى هذه اللذات هذه الشهوات من طعام وشراب ، وهذه الحياة العتلية أشرف وأنم من اللذات الشهوانية والغضبية ، كما أن لذة المعتبر أدوم من لذة المحسوس ، ولذلك كانت اللذة الدائمة أرفع من اللذة المتغيرة الفاسدة .

تعرضت في عجلة سريعة لتلخيص يسير من الفلسفة السينوية ، وقد اشهر ابن سينا كـفيلسوف وسياسي وطبيب ، ويذكر أن كتاب « القمانون » بقي لإنجيل الطب مدة طويلة لم ينلها أي مؤلف آخر ، وكان ينظر إليه على أنه وحى معصوم ، فقد نسق تنسيقاً منطقياً لا يعاب . ويقول أهل الثقة إن ما على الإنسان إلا أن يقرأ جالينوس ثم ينتقل منه إلى ابن سينا ليرى الفارق بينهما ، فالأول غامض والثاني واضح كل الوضوح ، والتنسيق والمنهج المنتظم سائدان في كتابه ابن سينا ، ونحن نبحث عنهما عبثاً في كتابه جالينوس .

وقد اشتغل ابن سينا بوظائف الحكم والوزارة ، ومع ذلك فكان لديه متسع من الوقت للترعة والكتابة وقرويح النفس . وكذب في السياسة ، ولكن كلمة ( سياسة ) تعنى عند فلاسفة العرب « تلافى الخلل وإصلاح الفساد » ولما كان الفساد والخلل يطرآن على الإنسان وأعماله فقد وضع بعضهم مقالات ورسائل في هذا الموضوع . ولابن سينا رسالة في السياسة مقسمة إلى مقدمة وخمسة أقسام : في المقدمة تكلم عن التفاوت بين الناس في الصفات والرتب ،

ثم تناول في أقسام الكتاب : سياسة الرجل نفسه ، سياسة الرجل دخله وخرجه .  
سياسة الرجل أهله ، سياسة الرجل ولده ، ثم سياسة خلقه (١) .

#### أولاً : سياسة الرجل نفسه (١) :

أول ما ينبغي أن يبدأ الإنسان من أصناف السياسة سياسة نفسه . إذ كانت  
أقرب الأشياء إليه ، وأكرمها عليه ، وأولها بعنايته ، لأنه متى أحسن  
سياستها لم يعبأ بما فوقها من سياسات .

ومن أوائل ما يلزم : أن يعلم أنه له عقلا هو السائن : وتقياً أمانة  
كثيرة المعائب : فإذا علم ذلك وجب أن يطلب جميع معائب نفسه فيصلحها  
بلون إجمال ، ولما كانت معرفة الإنسان غير موثوق بها لما في طبائع الإنسان  
من الغاوة عن مساوئته ، وكثرة مسامحته لنفسه : فيجب أن يتخذ الأخ اللبيب  
الواد الذي يكون منه بمنزلة المرأة قيريه حسن أحواله حسناً وميئها سيئاً .

#### ثانياً : سياسة الرجل ولده

إن من حق الولد على والده إحسان تسميته : ثم اختيار ظفرك كي لا تكون  
حماقاً ، ولا ورعاً ، ولا ذات عاهة فإن اللبن يعدى كما قيل ، فإذا قطم  
الصبي يبدأ بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق السيئة ..

فينبغي لقيم الصبي أن يجنبه مقاييس الأفعال ، وينكب عنه معائب العادات  
بالرهيب ، والترغيب ، والأيتاس ، والإيجاش ، وبالإعراض ، والإقبال ،  
بالحمد مرة ، وبالتوبيخ أخرى ما كان كافياً ، فإن احتاج إلى الضرب فليكن  
أو الضرب قليلاً موجعاً كما أشار به الحكماء بعد الإرهاب الشديد : وإعداد  
الشفعاء : فإن الضربة الأولى إذا كانت موجعة ساء ظن الصبي بما بعدها :

---

(١) عن « رسالة تدبير المنازل » أو « السياسات الأهلية » ، لى محمد كاظم الطريحي .  
(لراجع الأسبق) ص : ١٦٢ - ١٦٨ ، والأب يونس مسعد : ( المرجع الأسبق ) ص :



واشتد منها خوفه ، وإذا كانت الأولى خفيفة غير مؤلمة حسنت ظنه بالباقي فلم يحفل به .

فاذا تهيأ الصبي للتلقين ، ووعى سمعه أخذ في تعلم القرآن وصورته له حروف الهجاء ، ولقن معالم الدين ، وينبغي أن يحفظ الرجز ثم القصيد .  
وينبغي أن يكون للصبي مؤدب عاقل ذو دين بصير برياضة الأخلاق ، حاذق بتخريج الصبيان ، وقور رزين بعيد عن الخفة والسخف ، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي ، غير كثر ولا جامد ، جلو لبيب ذو مروءة ونظافة ونزاهة ..

وينبغي أن يكون مع الصبي في مكتبه صبية من أولاد الجلة ، حسنة آدابهم مرضية أخلاقهم فان الصبي يأخذ عن الصبي .  
وإذا فرغ الصبي من تعلم القرآن ، وحفظ أصول اللغة ، نظر عنه ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجد طريقه .  
ويجب أن يعلم مدبر الصبي أنه ليس كل صناعة يرومها ممكنة له مواتية ، لكن ما شاكل طبعه وناسبه ..

فاذا كسب الصبي بصناعته فمن التدبير أن يزوجه ويفرد رحله : لتلا تتلاعب به الشهوات .

## محنة الاسلام

### الغزالي (١)

هو أبو حامد محمد بن محمد بن محمد الغزالي ، قيل إن أباه كان يشتغل بنزل الصوف ، ومن هنا جاءت التسمية ، وقيل إنه ينسب إلى بلد يسمى غزاة ، والغالب أنه ولد في مدينة طوس من أعمال خراسان ببلاد فارس عام ١٠٥٨ م ( ٤٥٠ هجرية ) . ويعتبر الغزالي من أكبر مفكري الإسلام المدافعين عنه بل من أكثرهم قدرة على الابتكار ، وكان فقيهاً متكلماً صوفياً . وقد سمي بحجة الإسلام لأنه رد على الكثيرين من المخالفين .

ويذكر السبكي في طبقاته أن الثقافة الأولى التي تلقاها الغزالي بعد وفاة أبيه كانت في بيت صديق له متصوف . وكانت ثقافة عامة لم يستزد منها الكثير ، إذ كان يعدّها علماً دنيوياً ، وفضل عنها أن يغمر روحه في معرفة الله . ودرس الغزالي علم الكلام عندما ذهب إلى نيسابور ولازم إمام الحرمين هناك . قرأ الحكمة والفلسفة . وقد عرف عنه شدة الذكاء والإفراط في الإدراك . الغوص عن المعاني الدقيقة .

ثم بعد موت إمام الحرمين تولى منصب التدريس في بغداد في مدرسة نظامية ونال هناك نجاحاً كبيراً ، فقد أعجب الخلق بحسن كلامه وكمال فضله

#### (١) المادة مستقاة من :

أبو حامد الغزالي : إحياء علوم الدين ( أربعة أجزاء )

أبو حامد الغزالي : المنتقى من الضلال

حسين أمين الغزالي : فقيها وفيلسوفا ومتصوفاً

طه عبد الباقي سرور : الغزالي

فتحية سليمان : بحث في المذهب التربوي عند الغزالي

البارون كارادوفو ( ترجمة عادل زعير ) : الغزالي

محمد البهي : الغزالي في تنسفة الأخلاق والصوفية

الأببايويو حنا قمبر : الغزالي

وفصاحة لسانه ونكته الدقيقة وإشارات اللطيفة . وكان الشك قد بدأ يتطرق  
جاذباً إلى نفسه مما يثير عقله ، فراد من تحصيله من الفلاسفة آملاً تذوق الحقيقة  
العليا . وقرأ للفارابي ولابن سينا وغيرهما قراءة الناقد الذي يرمع إعادة تصنيف  
ما كتب ، والذي ظهر فيما بعد تحت كتاب ( تهافت الفلاسفة ) . ومعنى  
التهافت عنده التسرع بجهل ، ويقول إن البعوضة لأجل ضعف إبصارها  
تطلب ضوء النهار فإذا رأت ضوء السراج بالليل حسبت هذا السراج كوة أو  
فتحة من البيت المظلم يدخل منها ضوء النهار فترمي بنفسها إلى السراج وتكرر  
المحاولة مرات وهي تحسب أنها متجهة نحو نور النهار حتى تحترق . وكان  
الغزالي يقصد بكتابه هذا نقد كلام الفلاسفة وهدم مذاهبهم لأنهم تسرعوا  
بجهالة كما يفعل البعوض .. وأحس الغزالي أن الدنيا مقبلة عليه لشهرة نالها  
وأنها تجذبه بأمنيا إلى البقاء والمقام في بغداد ، وفي نفس الوقت تنادى به  
دواعي الآخرة إلى الرحيل ، ووجد أن خيراً له أن يحارب الدنيا ورذائلها .

هجر الغزالي كرسي التدريس لأنه شعر برغبة إلى حياة صوفية وقصد  
بيت الله الحرام ، وحج ثم توجه إلى الشام واعتكف في زاوية بالمسجد الجامع  
في دمشق ، حيث اشتغل بتأليف كتبه وترويض نفسه . وقد سميت المنارة التي  
كان يصلي فيها بالغزالية وهي معروفة إلى اليوم بهذا الاسم . ولبس الغزالي  
الملابس الصوفية الخشنة مع التقليل من الطعام والشراب ، وتنقل إلى القدس  
حيث مسجد الصخرة ثم إلى حبرون ( الخليل ) زائراً ضريح إبراهيم ، وطاف  
بالمساجد والترب وآوى إلى القفار وكلف نفسه مشاق العبادات آملاً الطريق  
الموصل إلى رضا الرحمن :

وبعد سنين من النسل عاد إلى بغداد ، وهناك أظهر كتابه الضخم ( إحياء  
علوم الدين ) . وتوجه إلى نيسابور ليعلم فيها بالمدرسة النظامية : ثم إلى مستقلاً  
رأسه في طوس حيث أقام بجوار بيته مدرسة للفقهاء وخاتماه للصوفية ووزن  
أوقافه على وظائف من ختم القرآن ، ثم وافاه الإجل المحتوم في الخامسة  
والخمسين من عمره .



## فى فلسفة الغزالى الأخلاقىة

يتحدث الغزالى فى الجزء الثانى من كتابه « إحياء علوم الدين » عن (كتاب آداب الأكل) وهو الأول من ربح العادات ، وفىه يتكلم عن آداب حالة الأكل ، وما يستحب بعد الطعام ، وفيما يزيد بسبب الاجتماع والمشاركة فى الأكل ، وآداب تقديم الطعام إلى الإخوان الزائرين ، وفى آداب الضيافة . أما الكتاب الثانى من ربح العادات ويتكلم فيه عن آداب المعاشرة الزوجية وفيما على الزوج وفيما على الزوجة . والكتاب الثالث من ربح العادات يتحدث فيه عن آداب الكسب والمعاش . أما الكتاب الرابع فهو عن الحلال والحرام . وفى الكتاب الخامس من ربح العادات الثانى يتكلم عن آداب الأئمة والأخوة ، وفى السادس عن العزلة ، وفى السابع عن آداب السفر : وفى الثامن عن السماع والوجد ، وفى التاسع عن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر .

ومن كلام الغزالى فى الجزء الثانى يبدو لنا الفيلسوف الأخلاقى الذى أضاف إلى الفلسفة الإغريقية ما نص عليه الإسلام من معاملة بين العبد وربّه ، وبين الإنسان وأخيه الإنسان . وعرض الغزالى لهذه العلاقات عرضاً مؤسساً على فهم واع بنفسية الخلق . وعلى ضوء ما خلفه فلاسفة الإغريق من بحوث نفسية واجتماعية وسياسية .

وتكلم الغزالى عن الخلق فيقول : « ليس الخلق عبارة عن الفعل ، فرب شخص خلقه السخاء ولا يبذل إما لفقد المال أو لمناخ ، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل إما لباعث أو لرياء . وليس هو عبارة عن القوة : لأن نسبة القوة إلى الإمساك والإعطاء بل إلى الضدين واحد . وكل إنسان خلق بالفطرة قادراً على الإعطاء والإمساك ، وذلك لا يوجب خلق البخل ولا خلق السخاء . وليس هو عبارة عن المعرفة . فان المعرفة تتعلق بالجميل والقبيح جميعاً على وجه واحد ... بل هو الخيئة التى تعد النفس لأن يصدر منها الإمساك والبذل . فالخلق إذن عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة (١) .

ويقول الغزالي في تقديمه لمؤلفه « كتاب رياضة النفس وتهذيب الأخلاق » معالجة أمراض القلب « وهو الكتاب الثاني من ربيع المهلكات ، ويقول : « ونحن نشر في هذا الكتاب إلى جمل من أمراض القلوب وكيفية القول في معالجتها على الجملة من غير تفصيل لعلاج خصوص الأمراض ، فإن ذلك يأتي في بقية الكتب من هذا الربيع ، وغرضنا الآن النظر الكلي في تهذيب الأخلاق وتمهيد منهاجها . ونحن نذكر ذلك ونجعل علاج البدن مثالا له . ليقترب من الأفهام دركه ويتضح ذلك ببيان فضيلة حسن الخلق ، ثم بيان قبول الأخلاق للتغير بالرياضة ، ثم بيان السبب الذي ينال به حسن الخلق ، ثم بيان الطرق التي بها يعرف تفصيل الطرق إلى تهذيب الأخلاق ورياضة النفوس ، ثم بيان العلامات التي بها يعرف مرض القلب ، ثم بيان الطرق التي بها يعرف الإنسان عيوب نفسه ، ثم بيان شواهد النقل . على أن طريق المعالجة للقلوب بترك الشهوات لا غير ، ثم بيان علامات حسن الخلق ، ثم بيان الطريق في رياضة الصبيان في أول النشوء ، ثم بيان شروط الإرادة ومقدمات المعاملة فهي أحد عشر فصلا يجمع مقاصدها هذا الكتاب إن شاء الله تعالى .

ويقصد الغزالي بالقلب هنا على حد تعبيره (١) : « لفظ القلب وهو يطلق لمعنيين أحدهما ... قطعة لحم لا قدر له ، وهو من عالم الملك والشهادة إذ تدركه البهائم بحاسة البصر فضلا عن الآدميين ، والمعنى الثاني هو لطيفة بانية روحانية لها بهذا القلب الجسماني تعلق ، وتلك اللطيفة هي حقيقة الإنسان وهو المدرك للعالم العارف من الإنسان ، وهو المخاطب والمعاقب ، المعاتب والمطالب . ولها علاقة مع القلب الجسماني ... والمقصود أننا إذا أطلقنا لفظ القلب في هذا الكتاب أردنا به هذه اللطيفة وغرضنا ذكر أوصافها وأحوالها لا ذكر حقيقتها في ذاتها ، وعلم المعاملة يفتقر إلى معرفة صفاتها وأحوالها ولا يفتقر إلى ذكر حقيقتها » .

وفي حديث الغزالي على الخلق والأخلاق يتحدث عن الفضيلة وأنها العن

المحمود عقلاً وشرعاً . والعقل معنيان في رأيه .. « أنه قد يطلق ويراد به العلم بخقائق الأمور ، فيكون عبارة عن صفة العلم الذي محله القلب ، والثاني أنه قد يطلق ويراد به المدرك للعلوم فيكون هو القلب أعني تلك اللطيفة » . وقد حدد الغزالي ما قصد عندما قال : « العقل المحمود » وأنه الوسط ، والوسط يقع بين طرفين ... والوسط وهو الفضيلة . والطرفان رذيلتان مذمومتان » . كما يحدد الغزالي الفضيلة بأنها اعتدال أركان النفس الأربعة وقواها وهي : قوة الغضب وقوة الشهوة وقوة الحكمة وقوة العدل . ويرى أن حسن قوة الشهوة واعتدالها يعبر عنه بالعفة ، واعتدال الغضب شجاعة ، فإذا حادت قوة الغضب عن قوة الاعتدال أصبحت نهوراً . وإن مالت إلى ناحية مضادة كانت جبناً ، والإفراط في الحكمة خبث في جانب وبله في آخر .

ونلاحظ تأثر الغزالي بأراء أرسطو وأفلاطون . وإن زاد عن قوى أفلاطون قوة العدل ، ولم يعرف عن أفلاطون إلا على أنها التوازن بين الشهوة والغضب والحكمة . على أن الآراء الإغريقية لم يقدمها الغزالي كما جاءت بل أوج بينها وبين الإسلام . فهو يقول إن الحكمة كقوة من قوى النفس جاء بها لقرآن الكريم في قوله تعالى « ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً » .

ويقول الغزالي عن قوة الغضب (١) .. « فخلق الله طبيعة الغضب من النار غرزها في الإنسان وعجنها بطينته .. وبالجمله ففوة الغضب محلها القلب معناها غلبان دم القلب بطلب الانتقام . وإنما تتوجه هذه القوة عند ثورانها إلى فع المؤذيات قبل وقوعها وإلى التشفى والانتقام بعد وقوعها . والانتقام قوت هذه القوة وشهوتها وفيه لذتها ولا تسكن إلا به . ثم إن الناس في هذه القوة في درجات ثلاث في أول القطرة من التفريط والإفراط والاعتدال . أما فريط : فيفقد هذه القوة أو ضعفها وذلك مذموم . وهو الذي يقال فيه ، لا حمية له . ولذلك قال الشافعي رحمه الله من استغضب فلم يغضب فهو مار . فمن فقد قوة الغضب والحمية أصلاً فهو ناقص جداً ، وقد وصف الله



سبحانه أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم بالشدة والحمية فقال ( أشداء على الكفار رحماء بينهم ) . وطلب من نبيه صلى الله عليه وسلم أن يجاهد الكفار والمنافقين ويغلب عليهم . وأما الإفراط : فهو أن تغلب هذه الصفة حتى تخرج سياسة العقل والدين وطاعته ، ولا يبقى للمرء معها بصيرة ونظر وفكرة ولا اختيار ، بل يصير في صورة المضطر . وسبب غلبته أمور غريزية وأمور اعتيادية : فرب إنسان هو بالفطرة مستعد لسرعة الغضب حتى كأن صورته في الفطرة صورة غضبان ، ويعين على ذلك حرارة مزاج القلب لأن الغضب من النار كما قال صلى الله عليه وسلم .

وأما الأساليب الاعتيادية : فهو أن يخالطوا قوماً يتبجحون بتشفى الغيظ وطاعة الغضب ويسمون ذلك شجاعة ورجولية ، فيقول الواحد منهم : أنا الذي لا أصبر على المكر والمحال ولا أحتمل من أحد أمراً ؟ ومعناه لا عقل في ولا حلم . ثم يذكره في معرض الفخر بجهله . فمن سمعه رسخ في نفسه حسن الغضب وحب التشبه بالقوم فيقوى به الغضب . ومهما اشتدت نار الغضب وقوى اضطرامها أعمت صاحبها وأصمته عن كل موعظة ، فاذا وعظ لم يسمع بل زاده ذلك غضباً ، وإذا استضاء بنور عقله وراجع نفسه لم يقدر أن ينطق . نور العقل وينمحي في الحال بدخان الغضب ، فان معدن الفكر الدماغ ، ويتصاعد عند شدة الغضب من غليان دم القلب دخان مظلم إلى الدماغ يستولى على معدن الفكر ، وربما يتعدى إلى معادن الحس فتظلم عينه .. وقبح باطنه ( الغضبان ) أعظم من قبح ظاهره فان الظاهر عنوان الباطن ، وإنما قبح صورة الباطن أولاً ثم انتشر قبحها إلى الظاهر .. فتغير الظاهر ثمرة تغير الباطن . فقس الثمرة بالثمرة ... ثم يتحدث الغزالي عن أثر الغضب في الجسد في حديث طويل .

وبعد أن يتحدث الغزالي عن الفضائل وأحكامها يرى أن السبيل إلى تحصيلها وبلوغها هو رياضة النفس مع العبادة ، فبالرياضة والمجاهدة مع العبادة يرق القلب ويصفو وينزع إلى العجل الخير الطيب . وقد أعطى الغزالي أهمية

كبيرة للرياضة والمجاهدة ، وكان يؤمن بآثارها ونتائجها إذا عزم الفرد عزماً صادقاً على التخلص من المرذول واكتساب المقبول . أما العبادة فأمرها سهل لأنها من أوامر الدين ، وهنا لاحظ جمعاً بين الدين والعقل في تكوين الفضائل ، التخلص من الرذائل .

ويرى صحة النفس تتأتى من الاعتدال في مزاج البدن فاعتداله هو صحة له ، والميل عن الاعتدال مرض فيه (١) .

وغاية الأخلاق عنده أن ينقطع عن النفس حب الدنيا ، ويرسخ فيها حب الله ، فلا يكون شئ أحب إلى الفرد من لقاء الله عز وجل ، فلا يستعمل جمع ماله إلا على الوجه الذى يوصله إليه . ويرى الغزالي أن النفس بطبيعتها تميل إلى الحق وتستلذه ، وإنما ميل النفس إلى التلذذ بالباطل والميل إلى القبيح فهى أمور شنيعة تخرج عن طبع النفس ، ويتضح لنا من أقوال الغزالي أنه يرى سعادة الإنسان النفسية غاية للعمل الحلقى .

### الغزالي في تصوفه

مع جنوح الغزالي إلى التصوف إلا أنه أبقى اعتبار الدين عنده كما هو : « قد اتبع الغزالي نهج الفلاسفة الإسلاميين قبله كابن سينا والفارابي ، فبدأ بالمنطق ثم ينتقل منه إلى الإلهام . ويرى الغزالي أنه توجد ثلاث مراتب في الإيمان أو اليقين : مرتبة إيمان العامة الذين يصدقون ما يسمعون من أخبار ، ومرتبة معرفة العلماء الذين يصلون إليها بالاستنباط ، ثم مرتبة ثالثة وهى يقين العارفين الذين يشهدون الحق دون حجاب . فالأول سمعوا أن فلاناً بالدار يصدقوا ، والعلماء سمعوا فلاناً يتكلم في الدار فاستنبطوا أنه بالداخل ، وأصحاب المرتبة الثالثة دخلوا الدار ورأوا الرجل بأعينهم (٢) .

وقد عرفنا الغزالي مدرساً في المدرسة النظامية ثم رحيله إلى دمشق باحثاً عن لإشراق والوجد في سورية التى هى بلد تعلم التصوف .. « ولا رأى كيف

(١) إحياء علوم الدين . جزء ٣ ، ص : ٦٠

(٢) دى بور ( المرجع الأسبق ) . ص ٢٢٧

يمكن الشك في ملاقات الغزالي هما ( الإشراف والوجد ) إلى حد ما ، وما كان ليحبس نفسه أياماً وشهوراً بأجمعها في متعب ضيق أو في غرفة صغيرة بمخارة لو لم يذق في هذه الغزلات سهجات باطنية . وقد صرح جازماً أنه كانت لديه وجدات أو أنه بحث عنها كما هو الأصح ، وقد قال إن حوادث الزمان ومهمات العيال - ويبدو أنه أحمل العيال - تغير في وجه المراد . ومما وكده أن خلواته دامت مقدار عشر سنين انكشفت له في أثنائها أمور لا يمكن إحصاؤه واستقصاؤها (١) .

وكان الغزالي يرى أن الأنبياء - وكان يؤمن بهم - بشر تكشف لهم ماهيات الأشياء وأنهم مبعوثون للعناية بما فيه خير الخلق : وأنه لا شيء يمنع من تخيل أناس آخرين تكشف لهم عن الماهيات من غير أن يحملوا على القيام بأية رسالة كانت ويؤسس الغزالي رأيه هذا على نظرية وجود العالمين : العالم الظاهر والعالم الخفي ، أي الملك والملكوت . والعالم الظاهر تدركه الحواس بأعضاء الجسم . أما العالم الخفي فهو ما تدركه النفس . ولكن النفس لا تصل إلى هذا الإدراك بسبب قيود الجسم ، وإذا ظهرت من ربطها الجسدية تحررت قواها الإدراكية . ولذلك في رأى الغزالي . فهناك علمان : علم حسي وليد التجربة البدنية والعقل ، وعلم خفي وليد النشوء والایمان . ويرى الغزالي أيضاً أن للقلب بابين : باب نافذ إلى الخارج الآخر نافذ إلى الباطن وإلى الملكوت وهو الإلهام والاستكشاف والروح .

ويأتى الغزالي بقياس لطيف يشرح فيه فكرته . كعادته دائماً ، فيقول : لو حفرنا حوضاً في الأرض ، فمن الممكن أن يأتيه ماء من جداول وأنهار على أطرافه وتصب فيه ، ومن الممكن أيضاً أن تتعمق في حفر الحوض أو البئر حتى نصل إلى مستقر الماء الصافي الذي يتفجر من أسفل الحوض ، ويكون ذلك أصفى وأدوم ، وقد يكون أغزر وأكبر . فالقلب مثل الحوض والعلم مثل الماء ، وتكون الحواس الخمس مثل الأنهار والجداول . وقد يمكن أن

---

(١) كارادرفو ( عن المنقذ من الضلال ) المرجع السابق . ص : ١٨٠



نناق العلوم إلى القلب بواسطة أنهار الحواس ، ويمكن أن تسد هذه الأنهار  
بالخلوة والعزلة وغض البصر ويعد إلى عمق القلب تطهيره ورفع طبقات  
الحجب عنه حتى تنفجر ينابيع العلم من داخله .

وانفجار هذه الينابيع عند فرد يؤوله إلى الحكم في المسائل ببراعة ويرى  
فيها ما لا يراه غيره . فالغزالي والصوفية يرون أن الزهد وسيلة منتظمة إلى  
بلوغ العلم ، وأن الوجد ينال بعد مدة طويلة تقضى في رياضيات الزهد .

ثم يتكلم الغزالي عن غاية العمل الروحاني وأنه تعديل للأهواء لا تقويضها ،  
وتم هذا العمل بحمل الأعضاء ، عن إرادة ، على إنجاز أعمال ملائمة للفضيلة  
التي يراد اكتسابها كما تولد هذه الفضيلة في النفس بفعل العادة . ويرى الغزالي  
أن النفس إذا كانت مريضة فيلزمها ( شيخ ) هو طبيبها الذي يجب أن يعرف  
كل شيء عن حال المريض المتصرف الروحية ، « الشيخ المتبوع الذي يطيب  
نفوس المريدين ويعالج قلوب المسترشدين ينبغي ألا يهجم عليهم بالرياضة  
والتكاليف في فن مخصوص وفي طريق مخصوص ما لم يعرف أخلاقهم  
وأمرضهم . وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل  
أكثرهم فكذلك الشيخ لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم  
وأما قلوبهم (١) (٢) » .

وبين الطريق إلى معرفة الإنسان عيوب نفسه فيقول إن الله عز وجل إذا  
أراد بعد خيراً بصره بعيوب نفسه : ولكن أكثر الخلق الجاهلون بعيوب  
أنفسهم . يرى أحدهم القذى في عين أخيه ولا يرى الجذع في عين نفسه . ثم  
يقول إن على من يريد معرفة عيوب نفسه أن يجلس بين يدي شيخ بصير  
بعيوب النفس مطلع على خفايا الآفات ويحكمه في نفسه ويتبع إشارته في  
مجاهدته . وأن يطلب صديقاً صديقاً متديناً فينصبه رفيقاً على نفسه ليلاحظ

(١) إحياء علوم الدين . الجزء الثالث ، ص : ٦١

(٢) وكما يطيب القاري . أن يتأمل قليلاً تفكروا في هذا القول ، ومحو لا عند مقارنة بينه  
وبين أساليب ( العلاج ) النفس اليوم .

أحواله وأفعاله ، فهاكره من أخلاقه وأفعاله وعيوبه الباطنة والظاهرة ينهيه عليه  
وبعد أن يعرف الواحد عبوب نفسه يتخلص منها عن طريق رياضة النفس  
ومجاهدتها فيتخلى عن الدنيا ومباهجها تماماً ( أى يتخلى عن المهلكات ) ،  
ويسعى إلى الفقر والزهد ومراقبة النفس ومحاسبتها والتفكير في ذات الله سبحانه  
وتعالى ( أى يسعى إلى المنجيات ) .

وبالتخلى عن المهلكات والسعى إلى المنجيات يبدأ الفرد طريقه إلى درجة  
الكشف وتتجلى له ذات الله سبحانه وتعالى ، وعندئذ سعادته ، وتحقق متعته .

### آراء الغزالي في التربية

أثرت اتجاهات الغزالي الفلسفية والصوفية على آرائه التربوية تأثيراً واضحاً  
وإذا أضفنا إلى ذلك الاتجاهات السائدة في عصره فسوف يتضح لنا مدى عمق  
آرائه وأهميتها في سجل التطور التربوي . وكان الغزالي ينزع إلى الواقعية في  
نفكيره ملتقياً أهمية إلى سعادة الدنيا وسعادة الآخرة مع حرص شديد على  
التطهر من الرذائل والتحلي بالفضائل . ولم ينس الغزالي في غمرة اهتمامه بالدين  
عنايته بالعلوم الدنيوية كالطب والحساب وبعض الصناعات . وقد عرفنا  
الغزالي مدرساً في المدرسة النظامية ثم منشئاً لتكية صوفية في مسقط رأسه حيث  
تتلمذ عليه عدد كبير من المريدين ، وكان دائب السعى لتربية الأفراد تربية  
صحيحة فبالأفراد تصلح المجتمعات ، حيث أنه كان يرى أن التربية للإنسان  
قادرة على تكميل ما به من نقص . ويؤخذ على الغزالي أنه لم يهتم مطلقاً بتعليم  
البنات ولم يظهر تحمساً للتعليم المهني ، ويلوح أن نزعة الصوفية قد يكون لها  
بعض الأثر في هذا الاتجاه حيث أنه لم يكن من الساعين وراء الأجور لقاء  
الخدمات .

وقد اهتم الغزالي بالعلم والتعليم بل بلغ اهتمامه درجة جعلته يعتقد أن التعليم  
الصحيح هو السبيل إلى التقرب من الله ، ومن ثم إلى سعادة الدنيا والآخرة .

وإذا كان للعلم هذه المنزلة فإن الغزالي قد استشهد بكلام الله عز وجل  
وبالأنبياء والمرسلين وغيرهم من ذوى الرأي الحصيف للتدليل على رفعة شأن

العلماء ولتوضيح فضيلة العلم والتعليم ، كما أنه أكد وجوب التعاليم وإخلاص المعلمين في أعمالهم .

وهدف التعليم والتهذيب عند الغزالي إلى الكمال الإنساني الذي غايته التقرب من الله ومن ثم إلى سعادة الدنيا والآخرة . ويبلغ الإنسان كماله باكتسابه الفضيلة عن طريق العلم ، وهذه الفضيلة تسعده في دنياه وتقربه من الله فيسعد في آخرته أيضاً . على أن الغزالي ذكر في أكثر من مناسبة أن العلم ينبغي أن يطلب لذاته فهو فضيلة في ذاته على الإطلاق أي يطلب المتعلم العلم لما للعلم من قيمة ومن لذة ومتعة يستشعر بها طلب العلم .

### المنهج عند الغزالي

قسم الغزالي العلوم إلى ثلاث مجموعات :

١ - علوم مذمومة قليلها وكثيرها ، وهذه لا يرجى نفع منها في الدنيا أو الآخرة كعلوم السحر والتنجيم وكشف الطوائع ، وهذه تؤدي إلى الإضرار بدارسها والمصدقين لها وقد يتشككون في الله ، بل قد يستخدمها دارسها في الشر .

٢ - علوم محمود قليلها وكثيرها مثل العلوم الدينية والعبادات وهذه تؤدي إلى تطهير النفس والسمو بها عن الرذائل والشرور ، وتقرب الإنسان من ربه .

٣ - علوم يحمدها منها قدر معين ، ويذمها التعمق فيها ، وهذه هي التي تسبب في ارتباك الناس وتشككهم وقد تؤدي إلى الإلحاد مثل الفلسفة .

ويقسم الغزالي العلوم من حيث أهميتها إلى قسمين :

(أ) فروض العين أي العلوم المفروضة معرفتها على كل مسلم مثل علوم الدين وعلى رأسها دراسة كتاب الله عز وجل .

(ب) فروض الكفاية أي العلوم التي لا يستغنى عنها في تسير أمور الدنيا مثل علوم الحساب والعلب وبعض الصناعات كالزراعة والحياكة .

وقد أفاض الغزالي في الجزء الأول من كتابه « إحياء علوم الدين » بتقسيماته



المتعددة للعلوم المختلفة ، فتكلم عن العلوم الشرعية والعلوم المحمودة . كما قسم الفلسفة إلى خمسة فروع هي : الرياضيات والعلوم المنطقية والإلهيات والطبيعية والسياسيات والحلقيات .

هذا وقد قوم الغزالي العلوم وفق معايير واضحة يمكن بيانها كالآتي (١) :

١ - مدى منفعة العلوم للإنسان في حياته الدينية وفي دنياه الآخرة من حيث تطهير نفسه ، وتجميل خلقه ، وتقريبه من الله تعالى ، وإعداده لدنيا الخلود مثل القرآن الكريم والدين .

٢ - مدى منفعتها للإنسان من حيث ضرورتها ، وخدمتها لعلوم الدين ، مثل علوم اللغة والنحو .

٣ - مدى منفعتها للإنسان في حياته الدنيا ، مثل علم الطب ، والحساب والصناعات المختلفة .

٤ - مدى منفعتها . من حيث ثقافته ، واستمتاعه بالعلم وتدخلها في حياته الاجتماعية ، مثل الشعر والتاريخ والسياسة والأخلاق .

وينظم المنهج الدراسي الذي اقترحه الغزالي بحسب أهمية العلوم إلى .  
أولاً : مجموعة القرآن الكريم وعلوم الدين كالفقه والسنة والتفسير .  
ثانياً : مجموعة اللغة والنحو ومخارج الحروف والألفاظ وهي علوم تخدم علوم الدين .

ثالثاً : فروع الكفاية وهي علوم الطب والحساب والصناعات المختلفة بما فيها السياسة .

رابعاً : العلوم الثقافية كالشعر والتاريخ وبعض فروع الفلسفة .  
وقد رتب الغزالي هذه العلوم بحسب أهميتها ، ونلاحظ اهتمامه بالعلوم الدينية والحلقيات ، كما اهتم بالعلوم الضرورية لحياة المجتمع : كما أكد النواحي الثقافية .

الحزب (١) غفيرة سليمان : الملحق التربوي عند الغزالي . ص ٢٦ - ٣٠ .

## تربية الولد

وقد أشرت إلى إهمال الغزالي تربية النيات وإهتمامه بتربية الصبيان والغزالي في كتابه « إحياء علوم الدين » آراء كثيرة فيما يختص بتربية الصبيان منها :

١ - أن يشغل وقت الفراغ حتى يبعد الصبي عن العبث والمجون ، وخير طرائق شغل هذه الأوقات تعويد الولد القراءة وخاصة قراءة القرآن وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار .

٢ - يتهذب الصبي عن طريق تعليمه الدين وقيامه بالعبادات اللازمة ومعرفة علوم الشرع وتخويفه من السرقة وأكل الحرام ومن الكذب والحياة والفحش .

٣ - وينصح الغزالي بمراعاة التوسط والاعتدال في تهذيب أخلاق الصبية وينصح بإبعاد الصبي عن قرناء السوء وبعدم تعويده على التراخي والكسل أو التساهل في التعامل معه ، ويصر على إبعاده عن التدليل والتنعم .

٤ - يهتم الغزالي بموضوع اللعب بالنسبة للصغار فهو وسيلة يعبرون بها عن فطرتهم وينصح بأن يلعب الصبي لعباً جميلاً بعد انصرافه من الكتاب ، ولا يرى الغزالي أن اللعب مجرد نشاط تلقائي يقوم به الصغار فحسب ولكن له ثلاث وظائف أساسية : فاللعب يساعد على ترويض جسم الصغير وتنمية عضلاته وتقويتها ، كما أنه يساعد على إدخال السرور في قلب الصغار . وثالثاً فهو مريح للصبي من تعب الدروس في الكتاب .

٥ - ينصح الغزالي بعدم التماذي في عقاب الصبي وبالإقلال من التأنيب . التشهير بمساويء الصغار .

٦ - طالب الغزالي بتهذيب الفطرة وتعديل الغرائز . : « فكنذك الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما أو قهرهما بالكلية حتى لا يبقى لهما أثر لم تقدر عليه أصلاً ، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه » ، ولعل نهم هذه الغرائز عند الطفل ضرورة لحسن تربيته . ولذلك فإنه يبين أن هذه لزعات الفطرية تصل شدتها في سن معين ، وهو يعبر عن هذا بقوله إن بعضها

يتكون على مر الزمن . ولذلك فهو يرى ضرورة دراسة المعلم لنفسية الصبغة [  
لأنهم ليسوا سواسية بل إن هناك فروقاً بين الأفراد . . . . .

ويضيف الغزالي عديداً من النصائح في تربية الطفل تتعلق بخصائص نموه  
وتنشئته تمتد إلى الكثير من دقائق حياته ، ومنها (١) :

- ١ - ألا يستعمل في حضائنه وإرضاعه إلا امرأة صالحة متديونة .
- ٢ - أن يحب إليه من الثياب البيض دون الملون .
- ٣ - أن يمنع من النوم نهاراً فإنه يورث الكسل .
- ٤ - أن يعلم الولد آداب الأكل .
- ٥ - أن يعود ألا يكشف أطرافه ولا يسرع المشي ولا يرخي يديه .
- ٦ - أن يمنع من الفخر على أقرانه بشيء يملكه والده .
- ٧ - إذا ضربه المعلم ألا يكثر من الصراخ والشغب ولا يستشفع بأحد .  
وينصح الغزالي المعلم المرشد بأن يتحلّى بصفات منها :
- ١ - الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه .
- ٢ - أن يقتدى بصاحب الشرع صلى الله عليه وسلم فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد جزاء ولا شكراً ، بل يعلم لوجه الله تعالى .
- ٣ - ألا يدع من نصيح المتعلم شيئاً وذلك بأن يمنعه من التصدى لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفى قبل الفراغ من الجلى .
- ٤ - أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ .
- ٥ - أن المتكفل ببعض العلوم ينبغي ألا يقبح في نفس المعلم العلوم التي وراءه كعلم اللغة العربية إذ عاداته تقبيح علم الفقه ، أو معلم الفقه عاداته تقبيح علم الحديث والتفسير .
- ٦ - أن يقتصر بالتعلم على قدر فهمه فلا يلقه إليه ما لا يبلغه عقله .
- ٧ - أن المتعلم القاصد ينبغي أن يلقى إليه الجلى اللائق به ولا يذكر له ن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه .



٨ - أن يكون المعلم عاملاً بعلومه ، ولا يكذب قوله فعلة .

• • •

كانت هذه بعض آراء أبي حامد بن محمد بن محمد بن محمد الغزالي . .  
سمرها أكثر من تسعة قرون ، وكأنك وأنت تقرأها وتتمعن فيها إنما تقرأ العالم  
نفسه معاصر ، أو مرب حديث ، نجد في بعض أقواله صدى وإعجاباً لا فيها  
من حداثة وتشبع بالاتجاهات الإنسانية النبيلة والفهم الواعي للنفس البشرية .

## ابن خلدون

عبد الرحمن بن خلدون مفكر إسلامي عبقرى ، سبق أعظم المفكرين فيما ابتكره من فلسفة التاريخ وفلسفة الاجتماع . وقد سافر كثيراً وتولى مناصب عدة في المغرب الإسلامي وفي الأندلس ، ثم في مصر . ودبر المؤامرات ضد حكام ، وأحدث انقلابات ، وشن الحروب ، وكان يكتب ويؤلف . وكانت أحوال المسلمين في الغرب تسودها الفاقة وقد بدأت عوامل التفكك تصيب قوتهم وبأسهم وتهز قلاع مدنيهم . . . وفي غمرة هذا الوهن ولد عبد الرحمن بن خلدون .

ولد ابن خلدون في تونس عام ٨٧٣٢ هـ ( ١٤٣٢ م ) ، وما زال البيت الذى ولد به قائما في شارع تربة الباي حيث تشغله مدرسة الإدارة العليا بالعاصمة التونسية (١) . ويقول ابن خلدون مؤرخا حياته إنه قرأ القرآن على الأستاذ أبى عبد الله محمد بن نزال الأنصارى ، ودرس عليه كتابا حجة مثل كتاب التسهيل لابن مالك ومختصر ابن الخطيب في الفقه . ثم درس على كثيرين من أهل العلم ومنهم شيخ العلوم العقلية أبو عبد الله محمد بن إبراهيم الأيلى ، ويقول . . . « لزمته وأخذت عنه العلوم العقلية والمنطق وسائر الفنون الحكيمة والتعليمية (٢) . . . ويقول . . . « ولم أزل منذ نشأت وناهزت مكبا على تحصيل العلم . حريصا على اقتناء الفضائل . متنقلا بين دروس العلم وحلقاته ، إلى أن كان الطاعون الجارف ، وذهب الأعيان

---

(١) على عبد الواحد واتى : عبد الرحمن بن خلدون . ص : ٢٤ - ٢٥

(٢) الأب يوحنا قمير : مقدمة ابن خلدون . ص : ٦ - ٨

والصدور وجميع المشيخة ، وهلك أبواي رحمهما الله ولزمت مجلس شيوخه  
أبي عبد الله الأيلي ، وعكفت على القراءة عليه ثلاث سنين . . . . .  
... واستدعاني أبو محمد بن تافراكين ، المستبد على الدولة يوسنا .  
بتونس ، إلى كتابة العلامة عن السلطان أبي إسحق . . . فكتبت العلامة عن  
السلطان ، وهي لله الحمد والشكر لله ، بالقلم الغليظ . ما بين البسمة و  
بعدها من مخاطبة أو مرسوم . . .

« : : . وقد كنت منطوياً على الرحلة من أفريقية : . فلما دعيت إلى  
هذه الوظيفة سارعت إلى الإجابة لتحصيل غرضي من اللاحاق بالمغرب . وكان  
كذلك ، فأنا لما خرجنا من تونس - لمحاربة أبي زيد صاحب قسنطينة -  
نزلنا بلاد هواره ، وزحفنا العساكر بعضها إلى بعض . . . وانهزم صفنا ،  
ونجوت أنا إلى أبة : : : ثم تحولت إلى سبتة . : »

ثم يذكر ابن خلدون أن السلطان ( أبو عنان ) عاد إلى فاس وجمع أهل  
العلم للتعليم بمجاسه ، وكتب إليه يستقدمه إليه ، فذهب : في سنة ٧٥٥ هـ :  
ونظمه في أهل مجاسه العلمي ، وألزمه شهود الصلوات معه ، ثم استعمله في  
كتابته والتوقيع بين يديه ، ووظيفة التوقيع هي كتابة أوامر السلطان في إيجاز  
بليغ وكانت من أرق مناصب الدولة . وكانت هذه فرصة سانحة للشاب أن  
يلتقي بمختلف السفارات التي ترد إلى بلاط فاس : ونما مركز ابن خلدون  
عند السلطان ، فكثر حساده . ثم يقول ابن خلدون : . . . « وكان قد حصلت  
بينى وبين الأمير محمد (١) : صاحب بجاية من الموحدين ، مداخله أحكامهم  
ما كان لسلفي في دولتهم (٢) ، وغفلت عن التحفظ من مثل ذلك من غير  
الشیطان - فما هو إلا أن أشغل بوجعه ، حتى نمت إليه بعض الغواة أن صاحب

(١) هو الأمير أبو عبد الله محمد الحفصي صاحب بجاية اغتار ، وكان في ذلك الوقت أميراً  
في فاس .

(٢) يقصد ابن خلدون بهذا من أن جدي الأول والثاني قد رلوا في عهد بني حفص  
ولاية تونس .



بجاية معتمل في الفرار ليسترجع بلده . . . فانبعث السلطان لذلك ، وبادر بالقبض عليه . وكان فيما نعى إليه أبي داخلته في ذلك ، فقبض على وامتحنني بحبسنى . . . وهاك السلطان . . . خاتم تسع وخمسين (١) . وكان ابن خلدون قد رفع إليه قصيدة مؤثرة طالباً العفو ، ولكن الموت عاجل السلطان ، ثم أطلق القائم بالدولة الوزير الحسن بن عمر سراحه ، وأعادته إلى ما كان عليه من منزلة .

ولكن ابن خلدون لم يكن راغباً في الاستمرار في مكان واحد حتى على ما كان يناله من حسن وفادة ، فقد طلب الإذن من الحسن بن عمر . فلم يسمح له . وقد حدث أن تأمر ابن خلدون ضد مطلق سراحه الحسن ابن عمر . وكان لا يفتأ ينتهز الفرص ليرتقى المناصب الأسمى . وقد عين كاتب السر والإنشاء في عام ٧٦٠ هـ في عهد سلطان فاس أبي سالم ، وانتهج سبيلاً جديداً في كتابة الرسائل متحرراً من السجع ، كما نظم العديد من القصائد .

ثم تولى ( خطة المظالم ) أى القضاء ، ولكن منافسيه استطاعوا أن يوغروا صدر السلطان عليه ، بل عمل منافسوه على تشويه سمعته وسمعة السلطان حتى يهبطوا لثورة . ونجحت الثورة عام ٧٦٢ هـ وكمهدنا بابن خلدون فقد انضم غداة فوز الانقلاب إلى صفوف المتصهرين . وعاد إليه مجده وزيادة . ولم يطل بقاء ابن خلدون في منصبه ، فقد رغب في السفر ، وبعد مفاوضات مع السلطان الذى خشى أن ينشئ ابن خلدون وينضم لأعدائه ، سمح له بالسفر إلى الأندلس .

وكان عام ٧٦٤ هـ حين قدم ابن خلدون على غرناطة وسلطانها ابن الأحمر ووزيره ابن الخطيب . وقد استقبل ابن خلدون أحسن استقبال ، ويقول عن علاقته بالسلطان . . . « ثم نظمت في عليه أهل مجلسه ، واختصني بالنجى في خلوته والمراكية في ركوبه ، والمواكلة والمطايبة والمناكحة في خلوات أنسه . . . وأقامت عنده . . . وسفرت عنه ستة خمس وستين ، إلى الطاغية ملك قشتالة

---

(١) عن كتاب « التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا » . ص ٦٦ - ٦٨ .

هو مثله بطره بن الهنشة بن أذقونش (١) ، لإتمام عمده الصبح ما بينه وبين  
ملك الدولة ، بهدية فاخرة من ثياب الحرير والجياذ والمقربات بمراكب  
للذهب الثميلة . فلتيمت الطاغية باشبيلية . . فطالب الطاغية المقام عنده وأن يرد  
إلى تراث سلفي باشبيلية وكان بيد زعماء دولته ، فتناديت من ذلك بما قبله .  
ثم استدعى ابن خلدون زوجته وأولاده ، وكانوا في ضيافة خالهم  
بمنطية ليقوموا معه . ولكن لم يستمر له المقام بالأندلس بعد أن كثر  
حساده وكادوا له عند السلطان .

يسافر إلى بجاية . . . « فاحتل السلطان صاحب بجاية لمدومى ، وأركب  
للقائى ، وتهاقت أهل البلد على من كل أوب بمسحون أعطاني ويقبلون يدي . .  
وعاش فترة من الزمن حتى كثرت السعاية عند السلطان في ابن خلدون  
بالتحليل من مكانته ، وشعر هو بذلك فطالب الإذن في الانصراف ، وسافر  
مكره .

وبمضى ابن خلدون سنوات في الترحال والاشتغال بالسياسة والانقلابات  
.. الحروب ونخل الحكام ومناصرة أصحاب السلطة ، حتى كان عام ٧٨٠ هـ  
رغد أتعبه مرض شديد فاستأذن سلطان تونس في القدوم إليها ، فاستحبه  
للمقدم . ويقول ابن خلدون . . . « فوافيته ، ( يقصد السلطان أبا العباس )  
بظاهر سوسة ، فحيا وفادتي ، وبر مقدمي ، وبالغ في تأنيبي وشاورني في  
همات أموره ، ثم ردني إلى تونس . . . وأويت إلى ظل ظليل من عناية  
السلطان وحرمة ، وبعث إلى أهل والولد وجمعت بهم في مرمى تلك  
النعمة ، وأتميت عمما التسيار . . . وأفاضوا في السعيات عند السلطان  
فلم تنجح . . . ثم كثرت سعاية البطانة بكل نوع من أنواع السعيات . ولما  
كان شهر شعبان من أربع وثمانين . وكان بالمرسى سفينة لتجار الاسكندرية .  
مقادمة إلى الاسكندرية ، فتطارحت على السلطان ، وتوسلت إليه في تخليته  
سبيلي لقضاء فرضي (٢) ، فأذن لي في ذلك .

(١) هو بطرس (بيدرو) القاسي ملك قشتالة .

(٢) يقصد أداء فريضة الحج .

برافام في البحر أربعين ليلة وصل بعدها إلى الاسكندرية ، ثم رحل إلى  
القاهرة بعد أن عجز عن تهيتها العدة للحج . ويصف القاهرة بقوله . . .  
فانتقلت إلى القاهرة ، حاضرة الدنيا ، وبستان العالم ، ومحشر الأمم ، ومدرج  
النور من البشر . وإيوان الإسلام ، وكروسي الملك . . . ولما دخلتها ، أقام  
أياماً ، وانتال على طلبة العلم بها ياتمسون الإفادة ، مع قلة البضاعة ، و  
يوسعونى 'عذراً ، فجاست للتدريس بالجامع الأزهر منها (١) . ثم كما  
الاتصال بالسلطان (٢) فأبر مقامى ، وأتسى الغربية ، ووفر الجراية من  
صدقاته شأنه مع أهل العلم . وانتظرت لحاق أهلى وولدى من تونس . .  
وبينا أنا فى ذلك ، إذا بخط السلطان قاضى المالكية فى دولته ، لبعض التزعاجات  
فعرله . . فلما عزل هذا القاضى المالكى سنة ست وثمانين ، اختصم  
بهذه الولاية . . . فقامت بما دنع إلى من إذاك المقام المحمود . . . لا تأخذ  
فى الله لومة ، ولا يرغبى عنه جاه ولا سطوة . . . معرضاً عن الشفاعات  
والوسائل . . . فكثرت على الشعب من كل جانب وأظلم الجو بينى وبين أهلى  
الدولة (٣) . ووافق ذلك مصابى بالأهل والولد ، وصاوا من المغرب و  
السفن ، فأصابها قاصف من الربح فغرقت ، وذهب الموجود والسكن  
والمولود ، فعظم المصاب والجزع ، ورجح الزهد ، واعتزمت على الخروج  
من المنصب . . .

وقد تأثر ابن خلدون عميقاً بعد أن تقبذ من أهله سكنته أى زوجته وبناته  
الخمس أى المولود وماله أى الموجود ، ونجا والداه محمد وعلى فى كارثة  
السفينة . وكان أن ألح فى إخلاله من وظيفته ، ونفذ السلطان طلبه . وتفرغ  
ابن خلدون للتدريس والقراءة والتأليف ، ثم سافر إلى فريضة الحج وعاد

(١) وكان يدرس الفقه المالكى . .

(٢) هو السلطان الملك الظاهر أبو سعيد برقوق .

(٣) يقصد ابن خلدون إلى ما كان يسود القضاة من نونى واضعوا بفساد ، أو أنه أعرض  
عن الموى والأفراض مؤثراً طريق الحق والمعادلة على عكس ما كان يسلكه القضاة وقتئذ .



إلى القاهرة عام ٧٩٠ هـ . ثم دعاه السلطان إلى منصبه في القضاء المالكي .  
وقد حدث أن غزا تيمورلنك أرض الشام في أوائل عام ٨٠٣ هـ إبان سلطنة  
دين الدين أبو السادات فرج في القاهرة ، وقد فرغ الناصر فرج لهذا الخبر  
وخرج بجيوشه لصد تيمورلنك ، وكان معه ابن خلدون . ومع أن المصريين  
عمدوا للتر إلا أن بعض الأمراء انسحبوا إلى القاهرة بعد أن حدث خلاف  
في معسكر السلطان ، وكانوا يزعمون تدبير مؤامرة لخلع السلطان ، فتم  
دمشق وكان معسكراً بها وارتد للقاهرة .

والظاهر أن ابن خلدون عاود هويته القديمة وهي التقرب من صاحب  
السلطة المنتظر على حساب ولي نعمته ، فسعى إلى التقرب من تيمورلنك ،  
وتدلى من سور المدينة التي يربط تيمورلنك وجيشه خارجها . ويذكر أن  
الغازي كان يعرف شهرة ابن خلدون وعلمه وأنه طالب منه أن يكتب له  
وصفاً لبلاد المغرب . ويظهر أن ابن خلدون كان يرجو الانتظام في بطانة  
الناجح والخطوة لديه ، ولكن الرياح لم تأت بما تشتهي السفن ، حتى دب  
السأم إلى قلبه من البقاء في دمشق . والظاهر أن موقف ابن خلدون من  
تيمورلنك الذي وعد بالأمان لسكان دمشق وعندما دخلها لم يبر بوعده ، قد  
هز مكانة ابن خلدون مام الناس . وكيفما كان الأمر فقد استأذن ابن خلدون  
تيمورلنك ، في العود إلى القاهرة فأذن له . وفي طريقه إليها دهمه اللصص  
وسلبوه كل ما كان معه .

ومع أن ابن خلدون كان في الرابعة والسبعين من عمره إلا أن روحه  
لوثابة كانت شابة تدفعه إلى العودة إلى كرسي القضاء نكاية في حساده  
وأعدائه وحباً في السلطة والتقرب من السلطان . وتولى منصب القضاء للمرة  
الثالثة وكثرت الدسائس حوله حتى عزل للمرة الثالثة ، وتولى منافسه البساطي  
مكانه . ولم يمت عزله في عظمه ، فحارب مستخدماً أسلحة أعدائه حتى  
عزل البساطي بعد ثلاثة أشهر ، وعين ابن خلدون للمرة الرابعة ، واستمر  
في منصبه عاماً وشهرين ثم عزل ليعود البساطي لمكانه ، وعزل البساطي

بعد سنة وعاد ابن خلدون للمرة الخامسة. ثم عزل وتولى آخرون : ثم عاد ابن خلدون للمرة السادسة وكان في الثامنة والسبعين ، ولم يمض في منصبه [ قاضي المالكية إلا بضعة أسابيع ] توفي بعدها تاركاً المنصب إلى الأبد .

مؤلف ابن خلدون الخالد :

لابن خلدون مؤلف أذاع اسمه وخلده كمفكر اجتماعي وفيلسوف ومؤرخ له فلسفة لم يعهد لها السابقون وأثرت في تفكير اللاحقين . والكتاب هو ( كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر ) . والكتاب في سبعة مجلدات ، ولعل أشهرها المجلد الأول وهو ما يعرف باسم ( مقدمة ابن خلدون ) .

وفي هذه المقدمة (١) ( وتصل إلى حوالي ستمائة صفحة ) يتكلم ابن خلدون في الباب الأول في قسط العمران من الأرض ما فيها من الأقاليم وتأثير الهواء في ألوان البشر وأخلاقهم وأختلاف أحوال العمران من الخصب والجوع وما ينشأ عن ذلك من الآثار في أبدان البشر وأخلاقهم .

ويرى بعض المفكرين في هذا المبحث شيئاً كبيراً بما أتى به علماء أوروبا في نظرية النشوء والارتقاء بعد ابن خلدون بخمسة قرون (٢) :

إلى يرى ابن خلدون أن موضوع علم العمران هو المجتمع الإنساني ، وأن الاجتماع الإنساني ضرورى فالإنسان مدنى بطبعه . وهذه الضرورة ناتجة عن حاجتين ، حاجة الإنسان إلى الغذاء وحاجته إلى الدفاع عن نفسه ، وكلتاها لا تمان إلا بالتعاون . فان قوت يوم من الحنطة ، مثلاً ، لا يحصل إلا بعلاج من الطاحن والمعجن والطبخ ، وكل من هذه الأعمال الثلاث يحتاج إلى مواعين وآلات لا تتم إلا بصناع عديدين من حداد ونجار وفاخورى ، عدا عما يحتاج إليه في تحصيل الحنطة من زراعة وحصاد ودراس إلى غير ذلك . ثم لما كان العدوان طبيعياً في الحيوان ، وكان الإنسان عاجزاً عن دفع الحيوانات المفترسة ، احتاج إلى آلات تنوب له عن جوارح الحيوان ،

(١) متنظفات من مقدمة ابن خلدون مأخوذة من نسخة المكتبة التجارية .

(٢) محمد لطفي جرة . تاريخ فلاسفة الإسلام في المشرق والمغرب . ص ٢٢٩ .

فاحتاج إلى الصنائع فالتعاون . فالاجتماع إذاً طبعى ، ضرورى لبقاء النوع (١) ثم يقول ابن خلدون إن فى طباع الناس كما فى طباع الحيوان ميولاً عدوانية وظلماً ، ولذلك كان لابد من وازع يدفع بعضهم عن بعض ، ويقيم العدل ، فيقوم واحد من الناس تكون له الغلبة والسلطان واليد القاهرة .. وهذا معنى الملك .

ويقول عن الأرض إنها فى عرف الأقدمين كروية الشكل ، محفوفة ببحر محيط ، فكأنها عنبه طافية على الماء ، وأن ما انكشف منها لنصف كرتها أو أقل ، وأن ما عمر منها لنحو ربع ما انكشف . ويقول إن الشطر المعمور مقسم إلى سبعة أقاليم ، وتختلف الأقاليم فى درجات حرارتها ، وأن لكل إقليم أثراً عميقاً فى المجتمع ، يظهر فى الأجسام والعقول والأخلاق وبالتالي فى مختلف نواحي الحياة .

وأول الأقاليم خط الاستواء فى الجنوب وآخرها الإقليم السابع فى الشمال ، وهى تتدرج من أقصى الحر جنوباً إلى أقصى البرد شمالاً . وأن أهل الأقاليم الثلاثة الوسطى أرقى علوماً ، وصنائع ، وملابس ، وأقواتاً ، وأعدل أجساماً ، وألواناً ، وأخلاقاً ، وأدياناً .

ويعطى ابن خلدون الفصل الأول من مقدمته سبباً آخر لتباين المجتمعات وهو تباين البقاع فى الحصب والجوع . ويقول إن للخصب أثراً سبباً فى المجتمع ، والفقر أفضل للناس لو يعلمون : ويتغذى سكان البقاع الخصبة بالحبوب والحنطة والفواكه ، لهم منها ما شاءوا ، فتولد كثرة الأغذية فضلات رديئة فى أجسامهم ، وينشأ عن ذلك انكساف فى اللون ، وضعف فى الجسم ، وقبح فى الشكل ، وبلادة وغفلة . أما أهل القفار فأقواتهم الألبان واللحوم ، يعيشون على الإقلال ، فتصغر جبلتهم ، هم أحسن أجساماً ، وأعدل أخلاقاً ، وأثقب أذهاناً ، ألوانهم أصفى وأبدانهم أنقى . وأشكالهم أتم .



ويرى أن أهل الدين قليلون بين المترفين وسكان المدن والأمصار ،  
الخصب أثره السيء : وهؤلاء تهلكهم المجاعات لأنهم اعتادوا الشبع .  
ديون ابن خلدون بآث الجوع على صفاء الذهن ، وإعداد المتصوفين إلى  
الاتصال بعالم الروح .

وفي الباب الثاني من المقدمة يتكلم ابن خلدون في العمران البدوي والأمم  
برحشية والقبائل ، وما يعرض في ذلك من المباحث في طبيعة البداوة والحضارة ،  
والفرق بينهما من حيث الأنساب والعصبية والرياسة والحسب والملك والسياسة  
وغير ذلك .

والدارس لهذا المبحث يجد فيه ملامح أصيلة للعلم الذي نسميه اليوم ( علم  
الاجتماع ) لأن قوام هذا العلم هو دراسة الظواهر الاجتماعية للكشف عن  
القوانين التي تخضع لها .

ويرى ابن خلدون أن البداوة طور طبيعي على الحضارة ، والبدو أنواع  
فمنهم من يعيش من الزراعة ، وبعضهم من السائمة كالغنم والبقر ، وبعضهم  
من الإبل . ويرى أن للبدو خلافا يفضلون بها الحضر ، حاصلة عن أفقرهم ،  
وحياة البادية ، وهم أقرب إلى الخير ، بمسكون عن الشهوات والفحشاء لأنهم  
أقرب إلى الفطرة ، وأفقر حالا ، وأجذب أوطانا ، الترف عليها يمتنع ،  
الملاذ مفقودة ، وهم أشجع من الحضر وأشد بأسا وأعنف انقيادا .

والقبيلة نواة البدو الاجتماعية . . . ويتعاضد البدو بالعصبية وهي عبارة  
نما تتمتع به القبيلة أو الأسرة من القوة والجاه . وهذه العصبية هي منشأ الرئاسة  
والسلطان : فالقبيلة مجتمع بشري ، وللرئاسة نشأة وزوال ، فهي كائن يفسد  
ككل عوارض الحياة ، وإنما نهايتها في العقب الواحد أربعة أجيال .

لويهاجم ابن خلدون أخلاق العرب ويتهمهم بالوحشية وبتسوتهم في  
فتوحاتهم ، ويقول عن العرب إنهم أمم وحشية تقوم فتوحهم على التهب ،  
ولا يتغلبون إلا على البسائط السهلة . ولا يقدمون على اقتحام الجبال أو  
المضارب لصعوبتها (١) .

(١) نلاحظ حميدة عن الصواب في مزاعم ابن خلدون . فقد فتح العرب الشام وفارس  
وشمال أفريقيا والاندلس وهي هضاب وعرة ، ولم يخرّبوها ، بل أقاموا فيها العمائر كما تشهد  
بذلك الآثار وكتب الفرنجة أنفسهم . ويأوح أن الحسومة بين العرب والبربر في شمال أفريقيا  
( وقد نشأ ابن خلدون بين البربر ) هي التي صبغت أقوال ابن خلدون بالتحيز ضد العرب

وفي الباب الثالث يتكلم ابن خلدون في الدولة العامة ، وملك والخلافة

والمراتب السلطانية . ويعلل ابن خلدون لأسباب السيادة وتشديد الدول :  
بوكيف تحفظ الإمارة ، وشروط السلطة والخلافة وطبائع الملك ومعنى البيعة  
وولاية العهد ومراتب السلطان ، ودواوين الدولة وجندها وأساطيلها وشاراتها  
وقواعد الجند والحرب ، وأسباب ثبوت الدولة وسقوطها :

ويقول ابن خلدون إن نشأة المجتمع بدعوة ، وعصابة في قبيلة ، ما غايته  
تأسيس دولة وازدهار حضارة . ونشأة الدولة فتح ، وللفتح أسباب . والسبب  
الأول هو القوة ولا تهيأ القوة للقبيلة إلا إذا سلمت من آفة الخصب والملاذ ،  
(وسلمت من سيطرة أجنبي ومن انقياد) . والسبب الثاني هو هرم الدولة  
المرموقة ، أما إذا كانت هذه الدولة قوية فلا يتم للقبيلة غزو وفتح .

ويقول إن للحضارة ظواهر ترافقها . وقد ضمنها الأبواب الرابع

والخامس والسادس على التوالي :

أولاً : الظاهرة الاجتماعية ، وهي استقرار وترف . ففي الحضارة بناء  
مدن واستقرار ، وإسراف في الترف والملاذ . ويرى أن البناء في الدولة  
محتاج إلى التعاون ومضاعفة القدر البشرية ، فلا تعظم المباني إلا إذا عظمت  
مقدرات الدولة . وأن بعض الآثار قد تحتاج إلى دولة متوالية لبنائها ، فتأتي  
آية في المتانة والعظمة ، حتى لتعجز الدول عن هدمها كما عجز الرشيد عن  
هدم إيوان كسرى ، والمأمون عن هدم الأهرام . وأن مباني العرب قليلة  
بالنسبة لقدرتهم لأن بدعوة تصرفهم وفتحاً شغلهم وديناً نههم عن الإسراف .  
ويرى أن أهل المدن متأنقون في أكلهم ولباسهم تأتقهم في مبانيهم ، مطالبون  
للملاذ وإشباع الشهوة ، مزدحون على الكمال ومناحي الترف .

ثانياً : الظاهرة الاقتصادية ، وجوه المعاش ، وفيه مسائل في الرزق  
والكسب وأنه قيمة الأعمال البشرية . ويرى أن الصنائع بسيطة ومركبة ،  
والبسيطة حاصلة في العمران البدوي ، مستعملة في الضروريات ، والمركبة  
تتقن كاليات الحضرة ، يستنبطها التفكير ، ويتأقن فيها العمران . ويرى

ابن خلدون أن الصنائع كثيرة ، منها حقيرة كالبناء والنجارة والحياكة ،  
ومنها شريفة كالتوليد والطب والخط والوراقة والتعليم والغناء . ويرى  
أن الصنائع تابعة للحضارة ، تنمو بنموها ، وترسخ برسوخها ، وتكثر  
بكثرة طلبها . . . . .

ثم يتكلم ابن خلدون قائلاً إن التعلق مقرب من السلطان ، مفيد للجاه  
كالمال ، وأن الترفع لخلق ذميم في أرباب العلوم والفنون ، يتوهمون في  
أنفسهم الكمال . ويرى بعض المفكرين أن مبحث ابن خلدون في الاقتصاد  
من قبيل ما يسميه أهل هذا الزمان ( الاقتصاد السياسي ) ، و ( الاقتصاد  
الاجتماعي ) بل إن كثيراً من مبادئ هذا الفصل صارت بذوراً لما دونه  
كارل ماركس في كتابه ( رأس المال Daskapital ) (١) . بل إن  
جوستون بوتول (٢) يقول « وكانت حاسة التنبؤ الاقتصادي مرهفة كذلك  
عند ابن خلدون ، فلهذه فكرة واضحة عن تكوين الأسعار ، وعملية  
العرض والطلب ، وقد خصص فصلاً بأكمله لحركة الأسعار ( كالمواد  
الغذائية والسلع ) في المدن . . . . . وأدرك ابن خلدون تأثير الأحداث  
السياسية على الحياة الاقتصادية ، وهكذا ارتبطت نظريته في التطور السياسي  
بنظريته عن الآثار الاقتصادية لهذا التطور » .

ثالثاً : الظاهرة الثقافية : العلم والتعليم ، ويرى ابن خلدون أن العلم من  
طبائع العمران ، ويزدهر حيث يعظم العمران . ثم يعرض ابن خلدون  
لتاريخ جميع العلوم والفنون المعروفة في عصره ، حتى فنون السحر والتلسمات  
والزيرجة وأسرار الحروف والطب الروحاني ، ثم أفاض في الكلام عن  
تاريخ التربية والتعليم عند كثير من الأمم الإسلامية في المشرق والمغرب موضحاً  
ما ينبغي أن تسير عليه التربية والتعليم في مختلف مراحل الطفولة والشباب .  
لويقنم ابن خلدون العلوم إلى أصناف ثلاثة : علوم لسانية ، وعلوم

(١) محمد إسماعيل جعة : ( المرحم الأسبق ) ص ٢٣ .

(٢) جوستون بوتول ( ترجمة غنيم عبدون ) ابن خلدون - فلسفته الاجتماعية ص ٤١٠ .



نقلية ، وعاروم عقلية . أما العلوم اللسانية فهي اللغة والنحو والبيان والأدب أو الإجابة في فني المنظوم والمنثور . ويرى أن ملكة اللسان العربي تحصل بكثرة الحفظ من كلام العرب ، ويرى أنه من النادر أن يجيد فرد واحد في الشعر والنثر معاً ، لأنهما من الملكات ، وإذا حصلت ملكة عسر الحصول على ملكة أخرى من نوعها . وينصح المقلون على الشعر بكثرة حفظه وكثرة نظمه ، ومراجعة المنظوم بالنقد والتنقيح ، وترك الرديء منه ، والعدول عن كثرة المعاني في البيت الواحد ، ويرى أن صناعة النثر والشعر في حفظ الألفاظ وتركيبها ، أما المعاني فهي خاصة لكل ذي فكر .

أما العلوم النقلية فهي مأخوذة عن الكتب والسنة ، وهي تدور حول قراءة القرآن وتفسيره ، وإسناد الحديث وتصحيحه ، واستنباط قوانين الفقه . وتشمل العاروم النقلية كتاب الله والسنة ومنها يعرف الإنسان أحكام الله تعالى المفروضة عليه وعلى أبناء جنسه ، وعلم التفسير ، وعلم القراءات . وعاروم الحديث ، وعلم أصول الفقه الذي يعني باستنباط الأحكام ( المأخوذة من كتاب الله ) من أصولها من وجه قانوني يفيد العلم بكيفية هذا الاستنباط ؛ وعلم الفقه وهو معرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين بالوجوب والحد والنسب والكرامة والإباحة ، وعلم الكلام وهو علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأداة العقلية الرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة ، وسر هذه العقائد الإيمانية هو التوحيد . ثم يضيف ابن خلدون علوم التصوف وتفسير الرؤيا . ويصف علم التصوف بأنه ناتج عن انقطاع بعض الصحابة والأئمة للعبادة وإعراضهم عن زينة الحياة الدنيا وترفها . ويصف علم الرؤيا وتفسير الأحلام بأنه معروف منذ القدم فقد فسر سيدنا يوسف عليه السلام الرؤيا ، وأن هذا العلم مبني على قوانين وقرائن انحدرت للناس منذ القدم :

أما العلوم العقلية فهي ما يهتدى إليها الإنسان بفكره من فلسفة وعلوم ،

ونشمل هذه العلوم المنطق ، والطبيعات ، والإلهيات ، وعلوم المقادير من عدد وهندسة وهيئة . ثم علم السحر وهو قدرة حقيقية في بعض النفوس على التأثير في عالم العناصر . وعلم السيمياء وهو علم حادث صدر عند ظهور غلاة المتصوفة ، وجنوحهم إلى كشف حجاب الحس ، وظهور الخوارق استناداً إلى طبائع الحروف . وعلم الكيمياء وهو ينظر في تحويل المعادن إلى ذهب ، ويرى أن هذا لا يكون إلا عن طريق السحر والكرامات ، وأن هذا معاناة بدون طائل . وعلم النجوم وهو يزعم معرفة الحوادث قبل وقوعها من معرفة قوى الكواكب وتأثيرها في عالم العناصر ، ويرى ابن خلدون أن علم النجوم صناعة فاسدة لأن تأثير الكواكب فيما تحته باطل إذ قد تبين في باب التوحيد ألا فاعل إلا الله .

ويقول ابن خلدون أن الفلسفة صناعة باطلة ، ويتمول إن الفلسفة يزعمون أنهم يعرفون كل شيء ، ولكن العالم أوسع من أن يستطيع عقلنا لإحاطة به ، وأنه يوجد من الكائنات والأشياء أكثر مما لا نهاية له مما نستطيع أن نعلم ، كما يقرر أن الأفيسة المنطوية لا تتفق في الغالب مع طبيعة الأشياء المحسوسة ، وأن ما يزعمه البعض من إمكان الوصول إلى الحقيقة بمجرد استعمال قوانين المنطق ، فإنه وهم كاذب .

ورتب ابن خلدون العلوم حسب أهميتها للمتعلم فتمسها إلى أربعة أقسام : العلوم الشرعية بأنواعها ، ثم العلوم الفلسفية كالطبيعات والإلهيات ، ثم العلوم الآلية المساعدة لعلوم الدين كاللغة والنحو وغيرهما . وأخيراً العلوم الآلية المساعدة للعلوم الفلسفية كالمنطق (١) .

ثم يعرج ابن خلدون إلى نقد طرق التعليم السائدة في عصره ، فهو يحدد فصلاً في المقدمة عنوانه « وجه الصواب في تعليم العلوم وطرق إفادته » (٢) . . . ، ويقول فيه . . . « وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا

(١) فحية سليمان . المذهب التربوي عند ابن خلدون . ص : ٣٨

(٢) الفصل التاسع والمثرون من الباب السادس من المقدمة .

مهله الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون المتعلم في أوله عليه المسائل المقتضاة من العلوم ويطالبونه باحضار ذهنه في حلها ، ويحسبون لك مراناً على التعليم وصواباً فيه ، ويكلفون وعى ذلك وتحصيله ، ويخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها : وقبل أن يستعد لفهمها ، فان ول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجياً ، ويكون المتعلم أول الأمر عاجزاً عن الفهم بالحماة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسية ، لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها فيه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل ، ويحيط هو بمسائل الفن ، وإذا أقيمت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعى وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها ، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه ، فتكاسل عنه ، وانحراف في قبوله ، ونمادى في هجرانه . وإنما أتى ذلك من سوء التعليم « (١) .

١ - ومن قول ابن خلدون منذ حوالي ستة قرون نخرج بمجموعة من المبادئ والآراء يابح فيها رجال التربية اليوم ، ومن عبارة ابن خلدون نلمح المبادئ الآتية :

١ - ألا يقدم للمتعلم في بداية عهده بالتعليم المسائل الصعبة ، وإنه للدرسين يخطئون إذا ظنوا في هذا مراناً للمتعلمين . ويقول ابن خلدون إنه الاستعداد للتعليم ضروري ، وأنه يتم تدريجياً .

٢ - يتعلم الفرد البسيط الذي يستطيع عقله تقبله ثم بالتدريج والتكرار يتقدم إلى الأصعب باستعمال الأمثال الحسية أو الوسائل المعينة ، وبهذا يتم للفرد تحصيل العلوم والفنون .

٣ - يتعرض ابن خلدون إلى الآثار التي تنجم عن تكليف المتعلمين فوق طاقتهم ، وأن ذلك ، وخاصة في المرحلة التي لم يستعد المتعلم فيها استعداداً عقلياً مناسباً ، يؤدي بهم إلى الانصراف عن التعليم والتكاسل . ويلقى اللوم على سوء التعليم :



وفي لغة حديثة نقول إن ابن خلدون منذ ستة قرون تكلم عن الاستعداد  
للتعلم ، والشوق ، والتشويق ، والحوافز ، والتدريب ، والاهتمام والجهد . .  
ويتكلم ابن خلدون في تفصيل أكثر شارحا التدرج في تلقين العلوم  
للمتعلمين ، ويقول إنها تحصل من ثلاث تكرارات . وهذا ما يراه ابن  
خلدون .

١ - ... « يلقي عليه ( المتعلم ) أولا مسائل من كل باب من الفن هي  
أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعى في  
ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ، وعند  
ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم ، إلا أنها جزئية وضعيفة ؛ وغايتها أنها  
هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله (١) .

ويستخدم ابن خلدون عبارة « على سبيل الإجمال » ولعله يعنى عدم  
الخوض في التفاصيل الدقيقة للعلم ، وإنما يتناول المتعلم في بداية تعلمه العموميات  
المحملة التي يستطيع عقله واستعداده تحصيلها . أما عبارة « تحصل له ملكة » ،  
فالملكة بالفتح تعنى السيطرة على الشيء ، ولعله يقصد سيطرة وتملك المتعلم  
على ذلك العلم أو الفن ... ولكنه يستدرك فيقول إنها سيطرة جزئية وضعيفة ؛  
وأن غرضها أنها هيأته لفهم الفن . ولعله يقصد بكلمة « فهم » هنا أن المتعلم  
أحاط بفكرة عامة عن الفن أو العلم .

٢ - ... « ثم يرجع به إلى الفن ثانية ، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة  
إلى أعلى منها ، ويستوفى الشرح والبيان ، ويخرج عن الإجمال ، ويذكر له  
ما هنالك من الخلاف ووجهه ، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته (٢) .

وهذه رتبة أعلى من الرتبة السابقة ؛ وهنا يستوفى المعلم الشرح ويخرج من  
الحقائق العامة المحملة إلى التفاصيل ، فهو ينتقل من العام إلى التفاصيل موضحاً  
أوجه الخلاف ، وعارضاً مختلف وجهات النظر .

٣ - ... « ثم يرجع به وقد شد ، فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً

إلا أوضحه ، وفتح له مقفله ؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته .  
هذا وجه التعليم المفيد . وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاثة تكرارات . وقد  
يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه « (١) . وفي هذه  
المرحلة الثالثة لا يترك المعلم عويصاً ولا مبهماً غامضاً إلا أوضحه وشرحه حتى  
يتمكن المتعلم من الفن أو العلم تمكناً يرضى معلمه . وبحكمة واضحة يحترس  
ابن خلدون فيقول إن بعض المتعلمين قد يستولون على ملكة الفن في أقل من  
ثلاث تكرارات وذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه . ولعل ابن خلدون هنا  
متكلم بما نطلق عليه من اصطلاحات عصرنا « الفروق الفردية » .

وفي فصل من المقدمة تحت عنوان « كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم »  
نخلة بالتعليم « يقول .. « ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والانشاء  
في العلوم ، يولعون بها ، ويدونون منها برنامجاً مختصراً في كل علم يشتمل على  
حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من  
ذلك الفن . وصار ذلك مخلاً بالبلاغة ، وعسراً على الفهم . وربما عمدوا إلى  
الكتب الأمهات المطولة في الفنون للتفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ ،  
كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه ، وابن مالك في العربية ،  
والخونجي في المنطق ، وأمثالهم . وهو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل ؛  
بذلك لأن فيه تخليطاً على المبتدئ ، بالقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد  
لقبولها بعد ، وهو من سوء التعليم كما سيأتي (٢) . ثم فيه مع ذلك شغل كبير  
على المتعلم يتبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة  
استخراج المسائل من بينها ، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك عويصة ،  
فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت . ثم بعد ذلك فالملكة الحاصلة من  
التعليم في تلك المختصرات ، إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة . فهي ملكة قاصرة

(١) المقدمة . ص : ٥٣٣ .

(٢) هذا الفصل سابق للفصل الذي عنوانه « وجه الصواب في تعلم العلوم وطرق إفادته »  
وهو الفصل الثامن والمثرون من الباب السادس .

عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطولة بكثرة ما يقع في تلك التكرارات والإحاطة المفيد لحصول الملكة التامة... فقصدها إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبهم صعباً يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها (١).

ومرة أخرى يتناول ابن خلدون مسألة الاستعداد عند المبتدئ وكيف أن هذه المختصرات الخلة تضر بالعلم والفن ، فهي صعبة في فهمها ، ولا يسيطر المتعلم على العلم من مجرد حفظه هذه المختصرات . ويعيب ابن خلدون على الحفظ عند المتعلمين وخاصة حفظهم هذه المختصرات ، لأنها لا تحقق لهم تحصيل الملكات النافعة لهم . ولعل ابن خلدون يقصد شيئاً أعمق من مجرد أن تكون وظيفة التعليم تحفيظ المتعلم غايات العلم وأن تركز له هذه المختصرات التي تتكون من ألفاظ قليلة محشوة بالمعاني الكثيرة :

ويتدرج ابن خلدون في فصول لاحقة وسابقة من مقدمته في قسمها الخاص بالتعليم فيوضح لنا أسساً اعتقد أنه سبق بها زمانه بمئات السنين . ومن هذه الآراء :

— يكره ابن خلدون كثرة التأليف في العلوم لأن هذا عائق عن التحصيل ، فيقول .. « إعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف ، واختلاف الاصطلاحات في التعليم ، وتعدد طرقها ... » ولعل ابن خلدون يرمي إلى التيسير على المتعلمين في سنينهم المبكرة فلا يضيع الواحد منهم في غمرة الآراء الكثيرة والاتجاهات المختلفة . وقد يصح أن تكثر المؤلفات في مراحل التعليم العالية حيث يكون طالبو العلم أكثر استعداداً :

— يرى ابن خلدون عدم تقديم دراسة القرآن للأطفال على غيره من المواد ، وهي الطريقة التي كانت سائدة في عصره . فيعقد فصلاً عنوانه



« تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه » (١) ، فهو يستحسن ألا يتعلم الطفل القرآن من حدثته وذلك لقلة إدراك الصغار وفهمهم لما فيه من معاني سامية . ويرى ابن خلدون أن يؤجل درس القرآن وحفظه إلى أن يصل الفرد إلى سن مناسبة ومستوى من التفكير يجعله قادراً على فهم معانيه . — يعتقد ابن خلدون فصلاً عنوانه « الشدة على المتعلمين مضرة بهم » (٢) ويقول في هذا الفصل .. « وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم ، سيما في أصاغر الولد ؛ لأنه من سوء الملكة . ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر ، وضيق على النفس انبساطها ، وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل ، وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه ، وعمله المكر والخديعة لذلك ، وصارت له هذه عادة وخلقاً ، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن ، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله ، وصار عيالا على غيره في ذلك ، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل ، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها ، فارتكس وعاد في أسفل السافلين ، وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ، ونال منها العسف واعتبره في كل ما يملك أمره عليه ، ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة به تجد في ذلك استقراراً .. وانظروا في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء ؛ حتى أنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالخرج ، ومعناه في الاصطلاح المشهور التخابث والكيد ، وسبق ما قلناه . فينبغي للمعلم في متعلمه ، والوالد في ولده ، ألا يستبدا عليهما في التأديب » (٣) .

وهكذا يعطينا ابن خلدون أسساً رائعة في معاملة الأطفال ، ويربط بالتشبيه بين الفرد واجتماع معطياً مثلاً من اليهود الذين فشا فيهم خلق السوء .

(١) الفصل الواحد والثلاثون من المقدمة .

(٢) الفصل الثاني والثلاثون من المقدمة .

(٣) المقدمة . ص : ٥٤٠ .

ويتكلم عن أثر القهر في النفس وكيف يسود حياة صاحبها ويذهب بنشاطها ويدعوه إلى الكسل ويحمله على الكذب . وقد اهتم علماء النفس الحديثين بالاهتمام بمعاملة الأطفال حتى لا تكون تربيتهم مؤدية إلى تكوين عقد نفسية يعانون منها في طفولتهم وكبرهم . ويرى ابن خلدون أن الشدة على الأطفال تدعوهم إلى أساليب يطلق عليها اليوم ( انحرافية أو مرضية ) كالمكر والخبث والخديعة .

- وينصح ابن خلدون ألا تطول الفترات بين الدروس : إذ أن في التقطيع مدعاة لأن ينسى المتعلم ما درسه لطول الفترة بين الدرس والآخر . وقال إن مواصلة الدروس يربط بينها وبين بعضها ويساعد على أن تتم عملية التعلم في وقت أقصر ، وبطريقة أصح وتأتي بنتيجة أفضل (١) . ويقول في هذا الصدد .. « ينبغي ألا تطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطع ما بينها لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها » .

- ويقول ابن خلدون إن تعليم اللغة - الذي يجب أن يكون أساساً لتعلم سائر العلوم - يبدأ بتعليم الكتابة والقراءة ، ثم تربط الألفاظ بالمعاني ، ثم ينتهي بالتجريد والربط بين المعاني المختلفة وبين بعضها ، ويقول في ذلك .. « فأولا دلالة الكتابة المرسومة على الألفاظ المقولة وهي أخفها ، ثم دلالة الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة ، ثم القوانين في ترتيب المعاني للاستدلال في قوالها المعروفة في صناعة المنطق ، ثم تلك المعاني مجردة في الفكر إشراك يقتضي بها المطلوب بالطبيعة الفكرية بالتعرض لرحمة الله » .

ومن رأى ابن خلدون أن الفرد يستطيع التعبير عن آرائه بطريقة أحسن وأفصح إذا استخدم لغته الدارجة التي يعترفها ويجيدها ، وبها يستطيع أن يصب معانيه ومشاعره وأفكاره في ألفاظ . وينصح لذلك بتعليم اللغات الدارجة إلى جانب اللغة العربية الأصلية وهما لغة مضر .

---

(١) ننجية سليمان : المرجع الأسبق . ص : ٥٥

١ - ويفرق ابن خلدون بين التعليم النظري والتعليم العملي (١) . فالتعليم النظري أرقى من العملي لأنه يحتاج إلى استعمال الكتابة ... والكتابة من بين الصنائع الأكثر فائدة « وهو يقصد فائدة للنمو العقلي . والتعليم النظري أرقى لأن فيه انتقالاً من .. « الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال ، ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس فتحصل ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات » .. أي أن التعليم النظري يحتاج إلى تكوين مدرجات كلية مجردة ، وإلى تطبيق هذه المدرجات في شتى الشئون .

#### رابعاً : الظاهرة السياسية : الملك

ويرى ابن خلدون أن الملك مظهر من مظاهر السلطة المرافقة لكل مجتمع ، ولهذا فلم يتم ملك إلا بعصبية وغلب . ولا يجذب قصر الخلافة على قریش أو على واحد ويصف من يقول بهذا بأنه ضال . ويقول إن من طبيعة الملك الاستئثار بالسلطة والانفراد بالحد ، والترف والسكون ، ويقول إن الترف يحصل عن فتح يتم ومال يجمع ومغلوب يقلد ، ويدعو إلى السكون راحة من جهاد وجنى ثمرات الملك ، واستقرار في تصور ، واستمتاع بنعيم الدنيا .

وقد يكثر صاحب الملك من الضرائب ، وهذا يفقر الرعية ويدفع بها إلى الكسل . وهذا يؤدي إلى قلة المال وقلة الجباية وافتقار السلطان الذي أكثر من الضرائب من كثرة الترف . ويرى ابن خلدون أن للدولة عمراً طبيعياً لا تتعداه هو عمر الفرد الطبيعي (٢) ... « وتستمر الرياسة ثلاثة أجيال ثم تهزم ، وهذا هو قانون الأجيال الثلاثة : حداثة وشباب وهرم ، يخضع له الفرد ، ورياسة القبيلة ، وملك الدولة » .

ويعرض ابن خلدون في كتابه « كتاب العبر ، وديوان المبتدأ والخبر ، في أيام العرب والعجم والبربر ، ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر » وفي ( الكتاب ) الثاني تبدأ الموسوعة التاريخية ويتحدث فيها عن أخبار الأمم

(١) فتحة سليمان : المرجع السابق . ص : ٦١ .

(٢) عمر الفرد الطبيعي في رأى ابن خلدون ١٢٠ عاماً أى ثلاثة أجيال .



الأخرى من أجنبية وتركية . ثم تأتي أخبار البربر في ( الكتاب ) الثالث الذي يختصه بالتعريف عن نفسه ، أو كما يطلق عليه حديثاً بالأوتوبايوجرافى - Auto - piography . وقد أورد ابن خلدون تاريخ حياته في كتابه « التعريف بابن خلدون ورحلته غرباً وشرقاً » ، على أن التاريخ لحياته تضمن أيضاً ذكر ما مر به من حوادث وتفصيل عن بعض الخطب والرسائل والقصائد ، ثم هو يصف المجتمعات التي عاش فيها ، كما يشتمل هذا الكتاب على بحوث تاريخية لبعض الدول في المغرب الأدنى والأوسط والأقصى والأندلس وسلاطين المماليك والأيوبيين في مصر وغيرهم . وفي الكتاب تحقيق لحالة الفساد التي سادت القضاء المصرى . وقد ظهر لنا هذا جلياً في حديثنا عن حياة ابن خلدون في زمن إقامته في مصر . وقد نشرت لجنة التأليف والترجمة والنشر هذا الكتاب في مصر عام ١٩٥١ .

وبين القسم الأول من كتابه « كتاب العبر » وهو المقدمة التي تعرضت إليها سابقاً ، والقسم الأخير من الكتاب وهو التعريف بنفسه ، يقع ما كتبه ابن خلدون عن التاريخ وقد قسم كتابه إلى فصول متصلة متداخلة . وقد تتبع تاريخ كل دولة على حدة من البداية إلى النهاية ، ومع الاهتمام بما بين الدول من صلات ، وهو بذلك ينهج نهج سابقه ممن عمدوا إلى الكتابة في صورة جداول تاريخية مرتبة حسب السنين .

ولابن خلدون نظرية في التاريخ وفلسفته فهو يرى أن المجتمع يخضع لتطور حتمى يشمل درجات متنوعة ، فمجرد أن يصل المجتمع إلى أعلى درجة من الكمال تدهيها له طبيعته فان الانهيار يبدأ ويودى بالمجتمع شيئاً فشيئاً حتى يسقط تماماً . وهذا السقوط في نظر ابن خلدون يعنى حلول أسرة حاكمة محل أسرة أخرى . ويتميز تاريخ ابن خلدون بالدقة والأصالة العلمية ، فقد وصف أحد علماء الغرب في «مصر الحديث واسمه دوزى رواية ابن خلدون عن تاريخ النصارى في أسبانيا بأنها « منقطعة النظر » ، ولا يوجد في بحوث علماء الغرب المسيحيين في العصور الوسطى ما يستحق أن يقارن بها ، وأنه لم يوفق

أى عالم من هؤلاء إلى تدوين التاريخ عن هذه الدول في مثل الدقة والوضوح اللذين يتسم بهما تاريخ ابن خلدون (١) .

أما عن فلسفة ابن خلدون الاجتماعية فقد اهتم الغربيون بها كل الاهتمام ، فيقول دى بور الهولندى إن ابن خلدون أول من حاول أن يشرح بإفاضة تطور المجتمع وتقدمه لأسباب وعلل معينة (٢) . كما يقول الاجتماعى لدفيج جمبلوفتش إن ابن خلدون أول من اهتدى إلى نظرية الأجيال الثلاثة الخاصة بهوض الأسر وانحلالها قبل أن يعرضها أوتو كارلورنتس في أواخر القرن التاسع عشر . ويذكر جمبلوفتش أن أقوال ابن خلدون عن الوسط وموثراته يدل على أنه عرف « قانون التشبه بالوسط » قبل أن يعرفه داروين بخمسة قرون . ويبدى الاجتماعيون إعجابهم فيما يقوله ابن خلدون عن تشبيه الإنسان بالحيوان في الخضوع للقوانين الاجتماعية العامة مما يدل على أنه عرف مبدأ « وحدة المادة » قبل أن يعرفه هيجل .

ويقول جوستون بوتول (٣) إن حب ابن خلدون للشئون العسكرية جعله يخصص في المقدمة عدة أبواب للاستراتيجية ، ثم يقارن بينه وبين ماكيا فيلى الفلورنسى ، فيقول إن ماكيا فيلى أيد ابن خلدون في قوله عن نظرية الجيوش القومية التى تدافع عن أرضها - فقد كان المعروف وقتئذ أن الحرب يقوم بها الجنود المرتزقة ، وقدم للإمارة عدة مشروعات لتنظيم الجند ، ولكنه لم يضع - مثل ابن خلدون - نظرية عامة للعصبية وتماسك المجتمعات .

ويقول بوتول أيضاً إن روسو رأى كما رأى ابن خلدون أن سكان المدن

---

(١) على عبد الواحد وائى : ( المرجع الأسبق ) ص ٢٢٤ - ٣٣٥ .

(٢) محمد عبد الله عنان ( المرجع الأسبق ) ص : ١٥٠ - ١٥٩ .

(٣) جوستون بوتول : ( المرجع الأسبق ) ص : ١١٤ .

يتكونون من رجال أفسدتهم الحضارة . ويقول شميدت الأستاذ بجامعة كورنل  
بأمريكا إن ابن خلدون كمؤرخ وفيلسوف اجتماعي يوضع في صف واحد مع  
أبرز المؤرخين والاجتماعيين (١) . ويرى شميدت أن ابن خلدون هو مؤسس  
علم الاجتماع قبل أوجست كونت بعصور طويلة ، وأن ابن خلدون ذهب  
في تفكيره إلى حدود لم يذهب إليها كونت ..

---

(١) محمد عبد الله غنان : ( المرجع السابق ) ص : ١٥٧ - ١٥٩



## الفصل الحادي عشر

### التربية الأوروبية في العصور الوسطى

...وكان أن دب الفساد في أوصال الإمبراطورية الرومانية ، وقامت القسطنطينية تتحدى روما المتداعية ، وانتقلت إليها السلطة شاطرة الإمبراطورية شطرين منذ القرن الرابع الميلادي . وفي غضون هذا القرن كانت القبائل الجرمانية الآتية من الشمال قد استوطنت أجزاء مختلفة من البلاد ، وكانوا يدخلونها إما باعتبارهم أسرى حرب أو عمالا في الأرض أو للخدمة في الجيش . على أن تزايد عدد الجرمان أتاح لهم الفرصة لتكوين دويلات خاصة بهم .

وقد تولى جستنيان عرش بيزنطة ( ٢٥٧ - ٥٦٥ م ) ، الإمبراطورية الرومانية الشرقية ، وحاول استعادة أملاك الإمبراطورية في الغرب ، فسير جيوشه في شمال أفريقيا محارباً قبائل الفندل واحتل عاصمتهم قرطاجنة ودمر مملكتهم ، وكان ذلك عام ٥٣٣ م ، ثم أرسل إلى حكام روما ، وهم من القوط الشرقيين ، يطلب منهم الاعتراف بسلطانه ، وترك الكنيسة وشأنها ، وتقديم ثلاثة آلاف قوطي ليعخدموا في جيشه ودفع جزية له ... الخ . ومع انتصار الشرق إلا أن الأمور عادت إلى القوضى وعم الفقر إيطاليا وانتشر فيها الجهل ، خاصة وأن اللومباردين والفرنجة كانوا يغزون الأراضي الإيطالية من الشمال . وتقاسم السلطان السياسي في إيطاليا خلال القرنين السابع والثامن ملوك الفرنجة والبابوية والإمبراطورية الرومانية الشرقية واللومبارد وغيرهم . ثم بدأت السيادة السياسية تنحرك شمالاً إلى الممالك الفرنجية فيما يطلق عليه اليوم فرنسا وألمانيا . تم اتحدت بعض الممالك الفرنجية تحت زعامات موحدة ، ولعل أشهر الزعماء كان كلوفيس : وقد انسلخت السلطة أحياناً كثيرة إلى كبار

رجال القصور ، ويذكر التاريخ أن شارل مارتل ( شارل المطرقة ) كان أحدهم وهو الذي هزم العرب في محاولتهم السير من أسبانيا براً إلى القسطنطينية وكان ذلك في موقعة تور في جنوب فرنسا عام ٧٢٢ م . وخلف مارتل ابنه بين القصير الذي لبى دعوة البابا لإتقاذه من الحركات الفكرية الهدامة الآتية شرقاً من اليونان واللومبارد النازحين من الشمال . ومكافأة لبين فقد عينه البابا ملكاً على الفرنجة . كما منح بين البابا شريطاً من الأرض في وسط إيطاليا أصبح فيما بعد الدويلات البابوية .

ثم خلف بين ابنه شارلمان الذي أصبح ملك الفرنجة والذي خرج ليوسع حدود مملكته شرقاً إلى نهر الألب وشمالاً إلى بحر الشمال وجنوباً إلى البحر المتوسط . وفي يوم عيد الميلاد عام ٨٠٠ توج البابا شارلمان إمبراطوراً رومانياً وأصبح شارلمان الخليفة الشرعي لأباطرة الرومان الأقدمين . وقد عول شارلمان حينئذ على أن يستعيد للإمبراطورية القديمة مجدها . وكانت لشارلمان صلات ودية مع خلفاء المسلمين وتبادل معهم الهدايا ، كما أنه أرسل مبعوثيه ليستمعوا إلى شكاوى وطلبات رعاياه مما أضفى على عهده سمات التقدم في الزراعة والتعليم :

وبعد موت شارلمان بدأ الصراع بين رجالات الدولة والكنيسة وداخل أسرته للسيطرة على مقاليد الأمور ، وتمخض الصراع بعد سلسلة طويلة من الحروب الأهلية عن تقسيم الإمبراطورية إلى ثلاثة أجزاء كبيرة يمكن أن نتصور حدودها اليوم في فرنسا وألمانيا وإيطاليا . وقد أدى هذا الانقسام إلى ضعف بدأ يسود الإمبراطورية وإلى نمو تدريجي للأرستوقراطيات المحلية ، والنبل ، ورجال الكنيسة وملوك الأرض من الحكام .

بل إن الوهن تطرق أكثر في الإمبراطورية التي تقسمت عندما جاءها غزاة من الشمال - الفايكنج - مكتسحين الأرض الأسكندنافية . كما غزا الدانماركيون الجزائر البريطانية ، وانتشر النورمان في نورمانديا وصقلية وإيطاليا ، ودخل السويديون أرض روسيا . وهاجم السلافيون والمياجبار

الإمبراطورية من الشرق . كما أن العرب جاءوا بحراً وبراً من الجنوب محتلين جزراً في البحر المتوسط وأجزاء من جنوب إيطاليا وفرنسا كما احتلوا أسبانيا . وعم الإمبراطورية فزع وخوف ، فلا قانون ولا قوة تحمي الأهالي ، ولكن كان كل هذا داعياً لأن تتبلور وتتركز السلطة في يد رجال أقوياء كل في منطقة يملك أرضها ويحتمي بقلعة حصينة ، ويلتف حوله من يقبلون الحرب معه . وأصبح أمراء الاقطاع هم أصحاب السلطة الحقيقية القادرين على صد هجوم ( الأعداء )<sup>(١)</sup> ، ولكن كان هنالك ملوك يمارسون سلطة إسمية .

وتتميز الفترة بعد تفتت إمبراطورية شارلمان في القرن التاسع بصراعات بين الملوك بعضهم البعض وبين الملوك والنبلاء ، فالملوك يريدون لأنفسهم سطوة أكثر . واستطاع أوتو الأول عام ٩٥٢ م أن يقتحم إيطاليا غازياً ويعلن نفسه على رأس الإمبراطورية الرومانية المقدسة . ولعل وصف الإمبراطورية بأنها مقدسة يظهر أثر الدين في المسائل السياسية .

وظلت الصراعات قائمة على الأراضي شمالى غربى إيطاليا ، ثم استقرت الأمور بعض الشيء في فرنسا التي تكونت فيها مجموعة من الدوقيات والمقاطعات والقرى الإقطاعية ، ولم يكن للملوك سلطان يذكر عليها . أما في الجزر البريطانية فقد استطاع وليام الفاتح على رأس النورمان عام ١٠٦٦ م هزيمة الساكسون والدانمركيين ، ومن ثم بدأ بخطو وليام بإنجلترا خطوات حقيقية نحو الوحدة .

وبينا هذه الأحداث تجرى في إنجلترا في الجزء الأول من العصور الوسطى ( من القرن السادس إلى الحادى عشر الميلادى ) . كان العيرب قد كُونوا إمبراطوريتهم الترامية من المحيط الأطلسى إلى الهند . وفي القرن التاسع بدأت الإمبراطورية العربية تتفتت وتستقل أجزاء منها ، وتتنازع فيما بينها (١) . ثم نأى إلى القسم المتأخر من العصور الوسطى ( ويشمل الفترة من القرن الحادى عشر إلى السادس عشر الميلادى ) . ومن منتصف القرن الحادى عشر



إلى نهاية الثالث عشر كانت المحاولات تبذل لمركزة القوة السياسية في إنجلترا وفرنسا ، أما ألمانيا وإيطاليا فظل الصراع محتدماً بين الأباطرة والنبلاء في جانب ، والأباطرة والبابوية في جانب آخر . فيذكر التاريخ صراعاً نشب بين هنري الرابع إمبراطور الدولة الرومانية المقدسة وبين نيقولا الثاني والبابا جريجوري السابع . وفي القرن الثاني عشر اشتد الصراع بين فردريك بارباروسا والبابا ، وبين المدن المستقلة في شمالي إيطاليا كذلك . وقد تحالفت هذه المدن وانتزعت من بارباروسا حق الحكم الذاتي عام ١١٨٣ .

وفي سنة ١١٨٧ كانت الحرب مشتدة بين العرب والصليبيين ، وفيها انتصر صلاح الدين الأيوبي في معركة حطين واسترجع القدس . وجن جنون أوروبا وقامت حركة ترمي إلى استرجاع بيت المقدس وأخذ ملوك أوروبا في الاستعداد للزحف بحملة كبيرة إلى الأراضي المقدسة . وقد اشترك فردريك في هذه الحملة وكانت ثالث حملات الصليبيين ، ولكنه غرق وهو يجتاز نهراً في آسيا الصغرى ، في طريقه إلى تحرير الأراضي المقدسة . وقد أثر وجود الصليبيين في أرض العرب ، وحملاتهم المتكررة عليها على التفكير الأوروبي وعلى المجتمع هناك مما سيظهر في معرض الحديث عن التربية على هذه الأرض في ذلك العصر .

وعود إلى ما كان يجري في أوروبا في غضون الشطر المتأخر من العصور الوسطى الذي امتد من القرن الحادي عشر إلى السادس عشر كما سبق أن بينت . ويذكر أن البابا أنوسنت الثالث تولى شئون البابوية عام ١١٩٨ م ، وجعل سلطة البابوية الزمنية فوق كل سلطة مهما كان نوعها ، وكان أنوسنت سيد روما ، مقوياً نفوذه في أواسط إيطاليا ومتدخلاً في شئون الانتخابات الإمبراطورية ، بل إنه فرض نفوذه السياسي على يوحنا ملك إنجلترا والفونس ملك ليون ، وصادق ملك فرنسا وتدخل في شئون هنغاريا ، ونصح ملوك آخرين . . وبالاختصار فقد أصبح للبابا نفوذ في كل أوروبا . ولكن البابا بونيفاس الثامن ( ١٢٩٤ م ) اختصم مع فيليب ملك فرنسا ،

فقد منع فيليب رجال الدين من المجامعات ، وفرض عليهم الضرائب ، ثم منع الأجانب جميعهم من دخول فرنسا . . . فأصدر البابا عام ١٣٠٢ م بيانا قال فيه إن خضوع كل فرد لأسقف روما ( وهو البابا ) أمر لازم للخلاص الروحي . ورد عليه فيليب موجهاً إليه عدداً من التهم ومطالباً بأن يحاكم على يد مجمع كنسي ، بل أرسل جيشاً للقبض عليه ، وقد أثر عليه الموقف فمات ، وتقلصت السلطة الهائلة التي كانت في يد البابوية .

أما ما كان يحدث في ربوع أوروبا وقت القوة البابوية في القرن الثالث عشر ، فإن مملكتي فرنسا وإنجلترا أخذتا بأسلوب الحكم الملكي المركزي القوي ، وأصبح للسكان حكومة واحدة تسعى لخيرهم ، كما ظهرت أسبانيا كدولة قوية بعد تقلص النفوذ العربي ، ووقفت البرتغال كدولة جديدة . وإذا تركنا الجانب السياسي لننظر في أحوال الأوروبيين فيما بين القرنين السادس ونهاية الثالث عشر الميلاديين ، فنجد :

أولاً : شيوع الإقطاع : ويذكر المؤرخون (١) أن القرنين التاسع والعاشر أسبغا على أوروبا ظلمة حالكة أشد من أيام الإغارات الجرمانية العظمى التي ساعدت على هدم الدولة الرومانية ، وفي خلال هذين القرنين أخذ النظام الإقطاعي ينمو باطراد . وقد مهدت له حركة التطور العام نحو المحلية أكدها خلفاء شارلمان بشخصياتهم الضعيفة . حتى إذا جاء القرنان الحادي عشر والثاني عشر لم تكن هناك حكومات مركزية ، وتحول ولاء الجماعات إلى السادة المحليين ممن تأسست على أيديهم أسر إقطاعية كبرى ، ترجع أصولها في معظم الأحوال إلى القرن العاشر الميلادي . بل أصبح امتلاك الأرض مقترناً بحق امتلاك نواحي الحكم والسلطان ، وامتلاك الأرض يعني امتلاك من عليها وما عليها . وأصبحت الأرض والسلطة مترجيين بعضهما ببعض . ومن ثم نشأت بين السيد والمسود علاقة تقوم على عدد من التعهدات والالتزامات متبادلة بين الطرفين :

(١) كوبلاند ، ج . ر . (ترجمة محمد مصطفى زيادة) : الإقطاع والمصور الوسطى

وكان هناك السيد الكبير وقد يكون الملك أو لورداً وهو المسيطر على مجموعة من البارونات ، يمنح كلاً منهم أرضاً في مقابل أن يؤدي البارون لسيدته خدمات حربية معينة (١) ويتعهد بالمثل أمام محكمته الخاصة للفصل في قضايا التابعين . والبارون بموجب النظام الإقطاعي هو الحاكم فيما تحت يده من الأراضي ومن عليها من السكان . وكان من أهم واجبات البارون الحرب سواء كان ذلك تحت راية سيده في حملة صليبية أو احتكاماً إلى السيف في مبارزة قضائية لإثبات براءته من تهمة الخيانة أو الإجرام ، أو دخولا في حلف إقطاعي ضد الملك أو الإمبراطور ، أو مساعدة للكنيسة في إخماد حركة من حركات الهرطقة التي يقوم بها المارقون عليها . والصورة الماثلة في أذهانتنا عن الفارس الإقطاعي ذلك الشجاع على ظهر حصان قادر على الحركات الحربية الخاطفة بفضل استعمال الركاب في سرج الخيل ، ثم الملابس المدرعة ، وحفلات المبارزة مع نبييل في الأخلاق .

وكان البارون يسكن قصراً هو حصنه ، فقد يحدث أن يكون سيده مشغولاً عنه في حرب بعيدة ، فلا بد للبارون من قلعة تحميه ، ويعيش فيها مؤدياً واجباته الحربية ، ثم الإدارية والسياسية التي القيت عليه فيما بعد . أما عن الأهالي والعامة فقد كانوا يعيشون في مرحلة بين الحرية والرق . وهي الحالة التي عرفت باسم القنية serfdorm في العصور الوسطى ، والقم فلاح يعيش على قطعة من الأرض يمنحها إياه سيده متملك الدومين . وهو مربوط إلى هذه الأرض ، ولا يملك الحرية في الانتقال عنها ، ولا يتزوج من جهة خارج الدومين التابع له إلا باذن من سيده . . ويدفع القن لمتبوعه مبالغ معينة كلما رزق مولوداً أو مات له ميت ، وفي مناسبات أخرى كثيرة . والقن ملك لسيدته له حق بيعه واستبداله . وينشأ أبناء القن كأبيهم يخدمون سادتهم الذين يمتلكونهم ولا يستطيع فرد أن يسمو إلى طبقة أعلى . ولم تكن هناك إلا طبقة الأرستوقراطيين ( النبلاء وكبار رجال الدين ) وطبقة



الكادحين في الأرض . وبازدهار التجارة وظهور المدن بدأت الطبقة الوسطى تولد . وتقف بين الطبقتين ، فهي خير من الطبقة الدنيا ، وأقل من الطبقة العليا .

ثانياً : ظهور المدن : بقيام جماعة التجار وتكاملهم معاً للقيام بأعمالهم مجتمعين وإنشاء أماكن مستقلة عن قلعة البارون أو النبيل بدأت تتكون طبقة نكس ( الضواحي ) على مقربة من القلاع الكبيرة أو في حى دبر كبير ، على أن تكون على طريق رئيسى ييسر نقل البضائع ، وكانت هذه الضواحي بداية ظهور المدن في أوروبا . على أن قيام أية مدينة كان يتطلب منحها ( براءة ) يصدرها الملك أو النبيل أو الأسقف ، ويعين في البراءة السكان ورعايتهم وإدارة المدينة والامتيازات التي تمنح لها . وكان سكانها غالباً من البرجوازيين ( الطبقة المتوسطة ) وهم من التجار والصناع المتحررين من ربة القنية الإقطاعية . ولم يكن لكل سكان المدن الحق في الاشتراك في إدارة المدينة واختيار مجالسها . ومن أهم مهام المجالس حماية المدن بإقامة الأسوار والقلاع وحفر الخنادق .

ثالثاً : التجارة : يرجع الفضل للحروب الصليبية في توسيع مدى التعامل التجاري بين أوروبا والشرق . كما أن التجارة في أوروبا ذاتها بدأت تثير اهتمام الملوك والأمراء للعمل على تحسين الطرق وإقامة الجسور على الأنهار ، لما في ذلك من فوائد تزيد ما يدخل خزائهم من ذهب . كما وضعت القوانين لحماية التجار من اللصوص والقراصنة ، وظهرت التحسينات في بناء السفن ليزيد حجمها فتحمل أكثر . وكانت أوروبا تستورد من بلدان الشرق العربي التوابل والبرتقال والمشمش والتين والزبيب والعقاقير والأصباغ والأقطان والحرير الخام والمشغول مثل أقمشة الدمشق ( دمشق ) والموصلين ( الموصل ) والبلدشين ( بغداد ) والشاش ( غزة ) . وكانت أوروبا تصدر للشرق العربي الحبوب والسلاج والأصواف وأدوات زراعية وخزف . الخ .

رابعاً : النقابات : كان الإنتاج الصناعي الذي بدأ ينمو في أوروبا

بحاجة إلى من ينظمه ويحميه . وقد أخذ الصناع منذ أن بدأت قيمتهم في مجتمع المدينة تقوى بإنشاء جماعات ( طوائف ) صناعية تهتم بشئونهم . وكان بعضها يقوم على أساس ديني ثم تطور إلى التواحي الاجتماعية والاقتصادية ، فظهرت النقابات الصناعية والتجارية في أكثر المدن الأوروبية (١) .

وكان أعضاء النقابة ثلاثة أقسام على أساس درجة العضو في اتقان الصناعة : التلميذ - الأجير - المعلم ، وكان يدفع رسوماً قبل أن يصبح عضواً ، وكان يسكن بيت المعلم ويأكل عنده : ويخضع لرقابة معلمه الصارمة الشديدة : وتتراوح مدة التلمذة بين سنتين وسبع سنوات على حسب الصناعة . ثم يصبح التلميذ أجيراً ، ثم إذا أثبت تفوقاً وشهد له بذلك فتح مصنعاً .

وكانت هناك نقابات للتجار ، هدفها حماية أعضائها ضد النبلاء وتأمين معاملة عادلة في الأسواق البعيدة ، والتأكد من مراعاة القوانين التجارية داخل المدينة ذاتها . وكثيراً ما كانت نقابات الصناع تتعاون مع نقابات التجار في تنظيم الناحية الاقتصادية :

خامساً : الحياة الدينية : تركزت الحياة الدينية في أوروبا المسيحية في العصور الوسطى حول محورين : الأول هو البابوية باعتبار أنها الرياسة العليا للكنيسة ، والثاني التنظيمات الكهنوتية ، وقد سبق أن ألمحت إلى حقائق عن الصراعات البابوية وبعض الملوك ، ورغبة في سيطرة بابوية دينية على النواحي السياسية . وبهنا من المحور الثاني الرهبنة وأنظمتها المختلفة . ونتكلم عن أنظمة مختلفة للرهبنة ، فعندما كان يعتمر الحياة الروحية فتور كان يعيد إليها الحيوية نظام رهبنة جديد . بل اتخذ النشاط الروحي أحياناً مزيجاً من الرهبنة والعمل العسكري كما وجد في الفرق الدينية الثلاث وهي : الهيكليون ، وفرسان المستشفى ، وفرسان 'يوتون' . كما حاولت الكنيسة برجالها ورهبانها

---

(١) من أهم المدن : البندقية ( ١٩٠ ألف نسمة ) - لندن ( ٤٦ ألف نسمة ) - بروكسل ( ٤٠ ألفاً ) - ستراسبورج ( ٢٦ ألفاً ) ثم ميلان وجنوة وفلورنسا ، وكان يسكن كل منها حوالي مائة ألف نسمة .

أن تخفف من ويلات الصراعات التي استمرت أجيالا طويلة للتنازع على السلطة إبان العصر الاقطاعي ، فقام رجالها منظمين السلم الألهي وفرض الهندنة لأهبة وفيها يمنع القتال في أيام معينة . وكانت محاولات لم يكتب لها نجاح كبير .. وقد انتشرت ( الهرطقة ) في أوروبا . وقد تركزت حول محاربة الاتجاهات الدنيوية للكنيسة وسلطات رجال الدين المتزايدة . ومن جماعات الهرطقة الأليينيون نسبة إلى مدينة Albi في جنوب فرنسا ، وقد رأوا أنفسهم مطهرين Cathari ( ويسمون أيضاً الكاثاريون ) في دعوتهم للاحتجاج على فساد الكنيسة ورجال الدين . وأكدوا أن الرغبة في الأمور المادية خطيئة ، لأن المادة شر ، وعلى ذلك فامتلاك الثروات والكذب وشن الحروب تعتبر من الخطايا .

كما احتج على الكنيسة الأرنولديون بزعماء أرنولد بريسكا ، وهاجموا جشع البابوات وتملك القساوسة للسلطة وتدخلهم في الشئون الدنيوية ، وقاموا بتمجيد قيم الفتر والحياة البسيطة . والوالدونيون جماعة محتجة أخرى ، وهي تنسب لبيتر والدو Waldo ، وقالوا إن الطاعة واجبة للبابا ورجال الدين إذا كانوا أهلا لذلك ، وتجب الطاعة أولا لله ، وقالوا إن الصلوات وتوزيع الصدقات على أرواح الموتى لا فائدة منها ، وأن الصلاة والعبادة خارج الكنائس صالحة كدخالها .

وغير هؤلاء من الهرطقة الذين شكوا فيما لدى رجال الدين من سلطات وتساءلوا عنها ، واحتجوا عليها ، وطالبوا تغييرها ... وكانت بدايات التفكير الحر .

### التربية في العصور الوسطى في أوروبا

يمكن تلخيص المثل العليا المسيحية في العصور الوسطى بأنها أكدت :

( ١ ) القيمة الكبرى للمسائل الروحية .

( ٢ ) الاهتمام بالحياة الآخرة .

( ٣ ) التساوى الروحي للخلق أمام الله .



(٤) شرف العمل وتطبيق مبادئ العدالة في العلاقات بين الأفراد العاملين .

(٥) وحدة كل البشر .

(٦) أن أول واجبات الفرد خدمة ربه وزملائه ونفسه .

ولكن الواقع العملي في تلك العصور لم يسم إلى هذه المثل . بل لقد طغت على العقل الخرافات والبدع والأوهام ، وكان العقل يخافها جميعاً . فما زالت فيه آثار من وثنية طمرها التاريخ . كان العقل يميل ناحية الجماعة فيلفظ المارقين على التعاليم الكنسية المتفق عليها . كما كان عقلاً شغوفاً بالعالم الآخر ، فتطلع من الأرض إلى السماء ، ومن المحدود إلى اللانهاى ومن الموقت إلى الخالد . ولكن بدأ يتغير بتأثير نمو التجارة وظهور البورجوازية والحروب الصليبية واحتكاك الأوروبيين بثقافات العرب وغيرهم .

وكان هدف التربية في العصور الوسطى مشتقاً من الظروف الاجتماعية فهدفت إلى خدمة الرب والكنيسة والخلق والنفس . وبهذا يكون للتربية غرض مزدوج مؤكداً على مطالب الكنيسة ومطالب الحياة ، ومع ذلك فإن المدارس ، عدا الجامعات ، منحت تربية عامة ذات طابع أدبي ديني . وفيما يلي عرض سريع لجوانب هذه التربية .

أولاً : حركة إحياء العلوم في عصر شارلمان الذى أسس الإمبراطورية الرومانية المقدسة عام ٨٠٠ م . وقد حاول ، ونجح في محاولته ، أن ينقل الثقافة الرومانية ويوفق بينها وبين ثقافات جماعات البرابرة الذين اعتنقوا المسيحية ، ورمى من محاربته إلى تكوين وحدة داخلية ثقافية تربط بين سكان إمبراطوريته . وقد اعتمد شارلمان في محاولته على كثيرين من رهبان الأديرة ومنهم الكوين AlcuinM .

كما أصدر شارلمان في عام ٧٨٧ م أوامراً إلى جميع أساقفة فرنسا ورؤساء أديرتها يلزمهم فيها على استخدام الألفاظ الحشنة و « الألسنة غير المهذبة » (١)

(١) وهيب إبراهيم سمان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى ، ص : ١٧٥

كما حث كل كنيسة على إنشاء مدارس يتعلم فيها رجال الدين وغيرهم الكتابة والقراءة. وحرص على أن يساوى في التعليم بين القنة والأحرار ، كما أدرج في هذه المدارس تعليماً سليماً للتدبير بما كان شائعاً من خرافات وأوهام : وكان يدرس بهذه المدارس الحساب والتحو والمزامير والموسيقى والغناء .

ومن أشهر المربين في القرن الثامن الميلادي الكوين Alcuin ( ٧٣٥ - ٨٠٤ م ) الذي رأس دير Tours وجعل منه مركزاً للثقافة العلمية في فرنسا . ومن رأى الكوين رفضاً دراسة الآداب القديمة مع عناية خاصة اهتم بها في المظهر الصوفي : وقد اهتم الكوين بدراسة الفنون العقلية الحرة السبعة ( هي الحساب ، والهندسة ، والفلك ، والتناسق الموسيقي ، والمنطق ، والبيان ، والفلسفة ) ، وكان يقول يجعلها أساساً للتعليم ، لأنها الأساطين التي قام عليها معبد الحكمة .

ثانياً : التصوف ، وكان للتصوف علاقة كبيرة بالأديرة ، ولذا كان المتصوفون من الرهبان . وقيمة التصوف في تاريخ التربية قليلة ، ولكن هذا لا يمنع من معرفة شيء عنه فقد أثر في نظام تربية المتصوفين أنفسهم . وقد احتك بعضهم أحياناً بغيرهم .

ومهدف المتصوف الأسمى من الحياة الوصول إلى الكمال الروحي والعلمي ولنصل إلى هذا الهدف كان عليه أن يهمل كل ما يأتي عن طرق الحواس ، فيعزل الفرد عن هذا العالم منكشاً في نفسه حتى تفنى شخصيته في عالم الأرواح وتندمج في اللانهاية ، يرى المتصوف ما لا نراه وتكشف له العجائب ويعرف الأسرار الباطنية . والتصوف كأسلوب تدين هو أوسع التجارب الروحية ، وكأسلوب فلسفة هو أشدها توغلاً في المعنوية ، المثالية المجردة ، وكأسلوب للتربية هو غاية الكفرة التهذيبية .

وقد عرف التصوف عند البوذيين والبرهمنيين والفارسيين والمسلمين ، وإن كان عند الآخرين له أهمية أقل .

أما عن تربية المتصوفين فقد اهتمت بقيمة التفكير وأثره في تنمية العقل .  
( ٢١٢ - تطور الفكر )

من الناحية التأملية . وتؤمن هذه التربية بإيمان المتصوفين بثلاثية طبيعية الروح ، فلها جزء حيواني مرتبط بالجنم ، وجزء مفكر هو مظهرها الإنساني ، ثم جزء روحاني يرتفع عن مستوى الإنسانية حيث يلتقي الإنسان بامعقل الأسمى أى العقل المقدس . ويمكن أن نفهم الله وأن نصل إلى اللانهاية الحقيقية عن طريق التحليل والتجريد - عن طريق إهمال جميع المؤثرات الحسية والإنغماس في أفكار الإنسان الذاتية (١) .

وكانت أول مراحل التربية الصوفية تلك التي يعمل فيها الفرد على التخلص من كل ما من شأنه أن يحجب عنه رؤية الكائن المقدس ، ومن المؤثرات الحسية ، ومن الملذات المادية والمتع العالمية ، فالفرد في هذه المرحلة يجاهد ضد الحياة الخارجية . ثم يصل الفرد إلى المرحلة الثانية ، وهي مرحلة إضاعة الحياة وتنويرها فيقوم المتصوف بالأعمال الطيبة من تلقاء نفسه ، وهو هنا يجاهد داخلياً . أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة الاتحاد والحياة .

ثالثاً : الفروسية : ارتبطت الفروسية بالمثل العليا الاجتماعية الراقية . ومنزلتها في الحياة الدنيوية كنزلة الرهبة في الحياة الدينية ، والأصل في الفروسية عمل اجتماعي أقرنه الكنيسة وعهد به إلى الفرسان الذين أهدتهم قدراتهم ومكانتهم المادية من مديد العون لغيرهم . ولكن يصبح الفرد فارساً ، يخضع لنظام تربوي قوامه الأعمال البطولية والتهذيب ، فالفارس فرد مطيع مستقيم متعاون . وطبيعي أن هذه التربية اقتصرت على طبقة معينة من الأحرار الأثرياء القادرين على القيام بمهام الفارس . وقد سارت الفروسية جنباً إلى جنب مع الإقطاع مكونة كياناً خاصاً داخل المجتمع ومحتلة مكانة سامية فيه .

والفارس سيد بمعنى الكلمة ، فوعده مقدس وشجاعته لا يتطرق إليها شك ، ويمجد النصر الحربي ، ومع هذا فقد كانت له أحياناً نزوات من الغضب الجارف . وقد أعطت الفروسية لمجتمع القرون الوسطى مثلاً علياً في معنى الطاعة واحترام النظام والذات والخدمة . وقد تأثرت في هذا بتعاليم



الكنيسة التي علمتهم كيف يحترمون الضعفاء ويتدفعون للدفاع عنهم . ومع ذلك فأحياناً كان الغضب يدفع الفارس إلى سرعة سفك الدماء ، بل وقد يكون ذلك على حساب الضعفاء ..

وتقسم تربية الفارس إلى مرحلتين ، مرحلة تربية الغلام وهي من سن السابعة إلى الرابعة عشرة ، ثم مرحلة البالغ إلى سن الحادية والعشرين : وفي المرحلة الأولى كان الغلام يقوم بالخدمة في إحدى القلاع وخاصة خدمة السيدات ، ثم يخدم على الموائد بعد أن يكبر ، ثم يقدم في مرحلة البلوغ عدداً من الخدمات لسيدته ، ثم يصبح الخادم الشخص المباشر للفارس في المعركة والحفلات العامة . وكان أهم ما يتعلمه الشاب الحب والدين والحرب ، فيتعلم كيف يرق ويتعطف ويتلطف ويتخير أنسب الكلام وأعذبه ، ويقرض الشعر والعزف على آلة موسيقية هي القيثارة مع الترنم بأغنية جميلة . ويتعلم كيف لعب الشطرنج ويسلي النساء ويبعث السرور والمرح إلى الأفتدة .. هذا إلى جانب ركوب الخيل والمبارزة وفنون القتال المختلفة والصيد بأنواعه ، وتعليم ديني يلفت كل هذا بطبقة حامية مانعة من الوقوع في الرذيلة ، بل كان يقوم بطقوس دينية للتطهير ، ويجب عليه أن يبارك سيفه على يد قسيس . ثم يقسم الفارس في حفل كنسي على الدفاع عن الكنيسة والنساء والفقراء . أما تربيته العقلية فكانت ضحلة اللهم إلا من تعلم الفرنسية وكانت لغة الفروسية في العصور المتأخرة من القرون الوسطى .

رابعاً : الرهبة والديرية : تنوعت الرهبة في المسيحية فهناك الراهب المتبتل في خشوع الذي يتخذ له مأوى وسكناً بعيداً عن العمران كالصحراء مثلاً ، وعرفت العصور الوسطى أيضاً الراهب الجوال الساعي في الأرض ملتقاً بحياة دينية صارمة . وهناك أيضاً المتصوف الزاهد في صومعته ، ثم اليسوعي العبقري الذي يعمل في المدرسة . وفي الفترة بين القرنين السادس والثالث عشر لم يكن هناك من المؤسسات التربوية ما يحمل لواء النواحي العقلية سوى المدارس الكاتبة التي كان يدرس بها جماعات الرهبان .

ولا يتبادر إلى الذهن أن الرهبة من اختراع المسيحيين فقد عرفها المصريون القدماء والفرس واليهود والإغريق ، وكانت ترمي إلى الوصول بالروح لأسمى درجات الكمال والزهد في ماديّات الحياة الدنيا بكبح النفس عن الشهوات والصيام والتعذيب والنشاط البدني المستمر والنظر إلى المطالب الدنيوية نظرة ازدراء . وقد وجد مبدأ التصوف في تعاليم المسيح أكبر مشجع لها ، تلك التعاليم القاضية ألا يفكر الإنسان في غده وأن يبيع ما يملك ويعطي الفقير ، وأن يترك المرء أباه وأمه وزوجته وأولاده في سبيل الله . وكذلك في نصائح السيد المسيح المتكررة القاضية بأن يحقر الإنسان من أمر الدنيا ، ويكرس حياته لخدمة الإنجيل ونشر تعاليمه (١) . وبما يساعد على الرهبة وتطورها ما أصاب المسيحية من اضطهاد في سنها الأولى مما أدى ببعض المتحمسين إلى الاعتصام بالجلال والكهوف ووحشة الصحراء في انتظار عودة المسيح ثانية . ويذكر أن أنطونيوس كان أول من اعتصم بالصحراء على شاطئ البحر الأحمر عام ٣٠٥ م ثم تبعه في أسلوب حياته الحشنة المتزهدة عدد كبير من المتدينين ؛ ثم تكونت جماعات احتقرت الدنس في بعض المجتمعات وآثرت الانسحاب إلى حياة قوامها الطهر والعفة والزهد والعبادة والطاعة وعاشوا في أديرة .

واتسمت الحياة الديرية بالتهذيب والعمل والتدريب ، فمثلاً أديرة بندكت كانت تحدد يومياً سبع ساعات للعمل اليدوي أو الأدبي ، ومن ساعتين إلى خمس ساعات للقراءة . وبذلك أتاحت الفرصة للدراسة داخل جدران بعض الأديرة ، لا يشغل الراهب عن التدين والتجصيل شاغل ، خاصة أن بعض الأديرة حفظت الكتب في خزائنها ، وكان هناك متسع من الوقت لعمليات النسخ والكتابة . بل إن القوانين الديرية كانت تحتم على كل راهب تعلم الكتابة والقراءة . وأختلفت الأديرة فيما كان يدور داخلها من تعليم وتحصيل ، فقد ازدهرت الدراسة في بعضها بينما أفقرت في بعضها الآخر الذي لم يكن فيه أكثر من عدة نسخ لكتاب واحد . ويلوح أن الغالبية كانت من النوع الأخير

---

(١) منبر : المرجع الأصيل ، ص : ٢٤٤ .

الذي ارتأى في الدراسات الأدبية القديمة التي حرمتها الكنيسة مغريات وأمور دنيوية تتعارض مع حياة التسلك والتقشف ، أضف إلى ذلك تعدد المذاهب المسيحية ، حتى في ذلك الوقت المبكر من المسيحية حيث بلغ عددها أيام القديس أوغسطين ٨٥ مذهباً . . . . .

وعرف التعليم في داخل الأديرة على نطاق ضيق ضئيل ، فهو يتضمن القراءة والكتابة والغناء وحساب التقويم الكنسي ، وكان ذلك وقفاً على عدد [ قليل من سينخراطون في سلك الرهبنة التي لم تقبل سناً أقل من ١٨ سنة ، ثم يدرس الطالب سنتين . أما قبل ذلك السن فلم يكن هناك تعليم يذكر . ويذكر أن شارلمان أعتنى بمدارس الأديرة بمساعدة الكوين وزيره ، فطورها حتى لا تقتصر على مجرد الأعداد للحياة الديرية فقط . وعلى العموم فإن الأديرة [ استأثرت بالتعليم واحتكرته حتى القرن الحادي عشر . ويلوح أن هذا كان [ مناسباً لحياة الناس الذين ما كان يهمهم التعليم بقدر اهتمامهم بحياة القتال والحرب والتدمير . . . . .

! لإثمة مكرمة أسدتها الأديرة للتربية والتعليم جاءت من وحي النظام اليومي للناس . فقد أعنى بعض النساك من الأعمال العضلية الشاقة وكلفوا عرضاً عنها بنسخ المخطوطات من الأدبين اليوناني والروماني القديمة . ويظهر أن أديرة [الراهبات أسهمت بتسط كبيرة في عمليات النسخ هذه . ويساورنا الشك في أمانة النقل ، فتدل شواهد تاريخية على أن الرهبان أفنوا وأزالوا ما تعارض مع عقيدتهم من كتابات وأقوال .

! وإذا كان العرب قد أحفظوا ببعض التراث الأغريقي والروماني وترجموا منه ومزجوا بينه وبين ثقافتهم وغيرها من الثقافات ، ثم انتقل إلى أوروبا ووصل إلى الأديرة ، فإنها ( الأديرة ) أبتت على هذا التراث ، بل حوت مخازن الكتب فيها كنوزاً ثقافية صانتها من عبث برايرة الشمال : والظاهر أن تعاليم كلوني<sup>١</sup> ورد فيها ما ينص على الحفاظ على الكتب ومشيئة إلى ضرورة أن يكون في كل دير مكتبة يستمد منها سلاح الحق ومقومات العقيدة :



ويلوح أن عدوى الاهتمام بالكتب وحفظها ، كما سبق أن بينت عن حرص بعض أثرياء وأشراف الأندلس من العرب على اقتنائها ، قد انتقل إلى قلاع الأشراف . فقد أعجب هؤلاء تفاخر الأديرة بما فيها من كتب فزينوا قلاعهم بمكتبات أضحت منافسة للمؤسسات القديمة في هذا السبيل . واستمرت القلاع والأديرة خزائن للكتب حتى اخترعت الطباعة وانتشرت الجامعات . وورثت هذه المهمة .

وإذا كان الرهبان قد اتخذوا من نسخ الكتب مورداً للرزق ، فانهم انتخبوا إنتاجاً أدبياً عن حياة القديسين ، وقصصاً أخلاقية مختصرة وشرحاً للكتاب المقدس وتاريخ الأديرة ، وغير ذلك من الإنتاج الذي سما بعملهم عن مجرد النقل والنسخ ، فهم الذين كتبوا في الفنون العقلية السبعة الحرة (Seven liberal arts) .

(أو ما يطلق عليها الدراسات الأكاديمية) وللـفنون السبعة الحرة قصة ، فان اختفاء بعض العلوم والآداب القديمة ، مع ظهور تفسيرات لما عرف منها وساد العصور الوسطى ، حتم تنظيمها لكي تأخذ الطابع المنهجي للدراسة . ولذلك سادت هذه العصور عبارة « الفنون العقلية السبعة » لتضم جميع العلوم التي كانت معروفة وقتئذ . وقد سبق أفلاطون بأن فرق بين مجموعتين من هذه العلوم ، مجموعة المواد الثلاثية ، والمجموعة الرباعية . والأولى تقوم على دراسة الأدب دراسة بلاغية نحوية ، ( القواعد والبيان والنحو ) والثانية تهتم بالدراسة العملية ، القائمة على دراسة العلوم الرياضية - الحساب والهندسة - والفلك والموسيقى ، ويذكر منرو (١) ... وكان مارتينانس كاييلا أحد ممثلي الثقافة الوثنية في شمال أفريقيا ، وقد كتب رسالة (زواج علم اللغة من عطارد) . وظلت هذه الرسالة أعظم مرجع تستقى منه المعارف القديمة في النصف الأول من القرون الوسطى . وقد أراد الإله عطارد الزواج ، وحينئذ أخذت السموات التي قال بوجودها الوثنيون ، تتحرك لتقرر أولاً من يتزوج عطارد ، ثم تحتفل باتمام زواجه من أكثر الفتيات ثقافة وهي ( الفيلوجيا ) أي مادة البحوث

اللغوية . أما الوصيفات السبع الالآى قدمهن فوبوس للحاضرين ، فهى مادة النحو ، ومادة المحاوره ، ومادة البلاغة ، ومادة الهندسة ، ومادة الحساب ، ومادة الفلك ، ومادة الموسيقى . وكل واحدة تظهر فى الحفل تذكر أبوابها وأصولها الذين أنجبوها ثم تشرح للحاضرين أصول المادة الالآى تمثلها ، وقد تضمنت هذه الخطب الالآى ألقها الوصيفات ، جميع نواحي المعرفة الالآى كانت تدرس بالمدارس فى تلك القرون . مصوغة فى أسلوب بالغ غاية الحشونة الالآى نعهدا فى أساليب الكتب المدرسية .

١٤١٠ ومما هو جدير بالذكر أن الهندسة الالآى كانوا يدرسونها فى تلك الأزمنة كانت تشمل دائماً على مبادئ الجغرافية ، ويشمل الفلك على الطبيعة ، والنحو يشمل الأدب ، ويضم البيان ضمن أبوابه التاريخ .

خامساً : الحركة المدرسية : وهذا اصطلاح أطلق على الحياة التعليمية والتربية من القرن الحادى عشر إلى الخامس عشر ، وتمخضت عن ظهور الجامعات . والحركة المدرسية أساوب من أساليب النشاط العقلى ، فقد عهدنا الحياة العقلية فى الشطر الأول من العصور الوسطى خاضعة للكنيسة خضوعاً شديداً . ومع مجئ أفكار وثنية من الشرق ، وذهاب الحملات الصليبية إلى الأراضى المقدسة ، وتأثيرات العرب الفكرية ، كل هذه أثارت التفكير والتساؤل عن سلطان الكنيسة العقلى ، وهزت العزلة الالآى عاشها الحياة العقلية فى الغرب . وهدفت الحركة المدرسية إلى الاستعانة بالعقل فى الدفاع عن العقيدة ، وتقوية الحياة الدينية والكنيسة عن طريق تقوية المواهب العقلية ، والقضاء على الشاك والإلحاد والهرطقة عن طريق المناقشة . وكان الصراع بين العقل والسلطة الكنسية ... ولكنه صراع من أجل التوفيق .

ومن خلال هذا الهدف تبلورت رسالة الحركة المدرسية ويمكن تلخيصها فى الرغبة فى صياغة المعتقدات فى أسلوب منطقى ويدافع عنها منطقياً ، ولكن فى غير تشكك فى سلطة الكنيسة ، ثم تنظيم المعرفة وصيغها بالصيغة العلمية الشكلية ، ثم إلام للفرد بتلك المعارف المنظمة . وتظهر روح التوفيق فى هذه

الأهداف ، فلم تحارب الكنيسة ولم يهمل العقل . ولذلك فقد كان منهاج الدراسة مزيجاً من اللاهوت والفلسفة ... بل هو في الواقع امتزاج بين المعتقدات المسيحية ومنطق أرسطو . فصاغ المنهج المدرسي البعثات اللاهوتية الكبرى صياغة فلسفية كالمشاكل المرتبطة بالقضاء والقدر وحرية الإرادة وعشاء الرب والتثليث وغيرها .

ويلوح أن المعرفة السطحية لبعض جوانب فلسفة أرسطو وأفلاطون جعلت مبادئهما على شيء من الوفاق ، ثم بان فيما بعد اختلاف جوهري في نظرية المعرفة ، فأفلاطون اعتقد أن الأفكار هي وحدها التي تتكون منها الحقيقة ( المذهب الحقيقي عند المدرسين الأرثوذكس ) وهذه الأفكار موجودة فعلاً في العقل الإلهي . أما ما هو موجود فعلاً فما هي إلا صور ونماذج وانعكاسات للأفكار الإلهية . ورأى أرسطو أن الأفكار العامة أسماء ، وأن الحقيقة هي الأشياء الموجودة فعلاً . كان اختلاف الرأيين ركيزة الحياة العقلية في هذه الفترة من العصور الوسطى .

وقد سارت نظم التربية المدرسية على أساس منطق المادة ، لا قدرة المتعلمين ، والمنطق المعترف به وقتئذ هو المنطق القياسي . وأدى هذا إلى صب جميع التلاميذ في قالب واحد ، فكان الطفل - أي طفل - يتعلم بالطريقة التي تناسب عقل الراشد ، ويدرس مثلاً مادة النحر بطريقتها المنطقية الدقيقة .

استمر هذا الاتجاه التربوي سائداً حتى القرن الخامس عشر ، وقد أنتج الكثير من الكتب وأثر في عقول الدارسين تأثيراً بالغاً . ورآه فلاسفة القرون التالية جديراً بكل سخرية وتهكم . فقد تحولت الحركة المدرسية إلى شكلية تنحرف في سبيل كل تقدم ، بل قد وصفت مؤلفاتهم بأنها نوع رخيص من المعرفة وأن مؤلفيها مجانين قد استسلموا لديكتاتورهم أرسطو ، متوقعين في أدبهم بعيداً عن العالم الحقيقي ، ومكبليين بمعرفة لا يريدون لها تطويراً ، بل اتهمتهم مؤلفاتهم بأنها تحوى مجردات عقلية لا قيمة لها صيغت في أسلوب معقد خشن .



مكتظ بالمصطلحات المزعجة . كما تناولت كتبهم ومحاولاتهم مسائل وهمية لا حقائق واقعية .

ومنع كل هذا النقد ، فإن لرجال الحركة المدرسية الفضل في هز العقل وإثارة نشاط فكري كان الحمول قد استولى عليه عدة قرون ، بل إن هذه الحركة مهدت لظهور ونمو الجامعات .

سادساً : الجامعات : اشتهرت بعض المدارس الكاتدرائية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر حتى أنها جذبت الطلبة ليدرسوا فيها القانون الروماني وفلسفة أرسطو والطب إلى جانب الدراسات الأكاديمية ( الفنون العقلية السبعة الحرة ) . بل إن طلبة كانوا يذهبون إلى مدرسة معينة تبعاً لشهرة أستاذ فيها ، مثل أبيلاز في باريس . وجاء طلبة من مناطق نائية طالبين العلم ، وقد تكونت من مجموعات من الطلبة وأساتذتهم ما يشبه النقابة وأطلقوا عليها اسم Universitas كما انتظم الطلبة الأغراب فيما سمي Studium general . وفي القرن الخامس عشر أصبح اسم الجامعة ومدرسة الطلبة المغربين صنوان .

وتسبب في ظهور المؤسسات التعليمية الصراع بين المذهبين الواقعي والمثالي ، واحتكاك الأوروبيين بالمسلمين والعرب والثقافة الإغريقية . كما أن ظهور المدن قد غير من وجه الحياة وطور المجتمع الذي تعطش إلى تربية تسايره ، فلم تعد التربية القديمة كافية لسد حاجات هذا المجتمع الذي تغير . وتميزت الجامعات في بداية ظهورها بتلقائية الصلة بين الطلبة وأساتذتهم ، هذه الصلة التي كان قوامها النشاط الفكري والنهم للمعرفة . وربط بين الأساتذة والطلبة عنصر مشترك ألا وهو الفقر . كما أن باب التعليم كان مفتوحاً لكل طالب قادر على دفع مبلغ زهيد جداً للأستاذ على أن يكون ملماً باللغة اللاتينية وهي لغة التعليم . ولم تكن هناك في بداية الأمر شروط للالتحاق سوى ما ذكرته ، كما أن الجامعات كانت في منأى عن سلطة الكنيسة والدولة في فترات نشأتها الأولى (١) .

١٦ ثم أغدقت على الجامعات منح ، لعل أهمها. المنح البابوية التي أعطت أفرادها حق التجول كمعلمين وكطلبة ، وحمايتهم من الاعتداءات عليهم ، وحق محاكمة الطالب أمام مجلس من الجامعة ، وحق هذا استقلال الجامعات عن الدولة والكنيسة ؛ ثم حق الخريجين في التدريس ، وهذا بمثابة شهادة للتخرج ، مع إعفاءات للجامعة وللأساتذة والطلبة من الضرائب والخدمة العسكرية .

ونظمت الجامعات في أول الأمر على أساس أنها تضم طلبة من دول مختلفة ، وكانوا يقسمون داخلها إلى مجموعات حسب الدول ( كنظام الأروقة في الأزهر ) . وقسم الأساتذة إلى أقسام حسب التخصصات : اللاهوت ، القانون المدني ، الدراسات الأدبية ... الخ ، وكانت الجامعات تعد الطلبة لمهن القانون والطب واللاهوت وللتدريس الجامعي . وكان الطلبة يدرسون أساساً الفنون العقلية الحرة السبعة لمدة تراوح بين أربع وسبع سنوات ويمنح الطالب بعدها درجة الأستاذية ( الماجستير ) . ثم يصبح الخريج مدرساً جامعياً إذا وجد طلبة يدرس لهم ، أو يلتحق بوظيفة دينية إذا وجدها ، أو يصبح موظفاً إذا واثته الفرصة ، أو يستكمل الخريج دراسته في القانون أو الطب أو اللاهوت التي تمتد نحواً ثمانى سنوات ليحصل الطالب على الدكتوراه . وتراوحت مدة الدراسة في الطب والقانون بين خمس وثمانى سنوات :

وكان التنافس بين الأساتذة كبيراً ، فدخلهم الوحيد مما يدفعه الطلبة مباشرة لهم . وقد اعتمد الطلبة في معلوماتهم على ما يلقي عليهم داخل الدرس وكانوا يحفظون ما يكتبون على ظهر قلب ، فالكتب نادرة : حتى في تعليم الطب اعتمدوا على معلومات وبعض كتب بسيطة كثيرة منها ما كتبه العرب ، واعتمدت عليه جامعات أوروبا كمؤلفات ابن سينا وشروح وتعليقات عربية في الطب والعلوم .

ولم يكن الطلبة منزهين عن ارتكاب الأخطاء ، فقد عرفنا عقوبات الفصل والحبس لجرائم كالسرقة وعدم حفظ المواعيد فيدخل الطلبة من النوافذ

بعد غلق الأبواب ، والسحر والتزوير وحمل الخناجر وحضار نساء نخلصة إلى داخل مباني الجامعة . كما حرم عليهم ارتياد الحانات والمسارح واقتناء حيوانات .

وبدأت الجامعات عهودها الأولى بدون أدوات أو أجهزة أو حتى مبان ، فكانت تتخذ من المزارع أو أفنية الكنائس مقاماً . وكان الطلبة الموسرون يعيشون في أماكن لا ثقة مع خدمهم . وعاش الفقراء في أى مأوى يجدونه ، وأحياناً كان يسمح بعض القادرين للطلبة الفقراء بالسكنى في ردهات أو قاعات سكنهم . ثم ازدادت مكرمات أهل الخير ، فمُنحت الجامعات الكتب والمباني للإقامة .

ومع هذا الشح المادى ، فكانت هناك حرية في البحث والقول خاصة وأنها لا تخضع للإشراف المالى من الدولة أو الكنيسة ، ولكن هذه الحرية لم تكن مطلقة ، ولم تستمر فقد تعرضت الجامعات وأسائرتها إلى القوى الرجعية كثيراً ، وحلت عليهم صنوف من التهديد والعقاب .

وعندما يتقدم الطالب في دراسته كان يسمح له بالقاء محاضرات لعدة سنوات ، وكان هذا الطالب يسمى ( Bachelor ) أى السيد الصغير وهو لقب كان يحمله الفرسان الصغار في خدمة الفرسان الأكابر . وكان يعقد أحياناً امتحان قبل السماح للطالب بالتدريس ، فإذا نجح أصبح حاملاً للدرجة الجامعية الأولى ( Bachelordegree ) ثم يستعد الطالب لتقديم رسالة للحصول على درجة الأستاذية ( Master'sdegree ) أو درجة الدكتوراه ، ويدافع عن رسالته أثناء مناقشتها في امتحان عام ، غالباً كان يعقد في الكنيسة ، فإذا نجح في دفاعه لبس قبة خاصة ، ثم يدعو أصدقاءه إلى وليمة . ويحق له أن يرتدى ( روب الماجستير ) .

ولم يسمح للإناث بالدراسة الجامعية ، بل لم يسمح لهن حتى بالزيارة . وكان الطلبة الجدد يخضعون ( لمقالب ) مضحكة يقوم بها القدامى كبرنامج أساسي في محاولة إدماج الجدد في الحياة الجامعية ،



هذا ، وكان من أوّل الجامعات في أوروبا جامعة بولونا (حوالي نهاية القرن الحادي عشر) ، وجامعة بادوا ونابلي (القرن الثالث عشر) وجامعة روما (القرن الرابع عشر) . وفي أسبانيا أنشئت جامعات أهمها سلطانكا في القرن الثالث عشر ؛ كما ازدهرت الجامعات في فرنسا في القرنين الثاني عشر والثالث عشر وأشهرها جامعة باريس . أما الجامعات الإنجليزية فأشهرها أكسفورد في أوائل القرن الثاني عشر ، ثم كمبردج في القرن الثالث عشر .

ومما يذكر بالفضل للعرب ، كما أورد ذلك منرو ، أن الجامعات الأوروبية المسيحية استفادت في مناهجها ودراساتها بما أعطاه العرب في ميدان الثقافة فقد أخذ الأوروبيون عن العرب منذ القرن العاشر أو الحادي عشر الأرقام الحسابية الهندسية التي حلت محل الرموز الزومانية المعقدة . كما أثبت العرب كروية الأرض ، وكانوا يدرسون الجغرافية مستعينين بكرات تمثل كل منها الأرض ، في الوقت الذي اعتقد مسيحيو أوروبا أن الأرض مسطحة . وقد حول الأوروبيون مراصد العرب إلى مغارات لنواقيس كنائسهم ، ونقلوا عنهم الجبر وعلم الحساب العالي . كما ساهم العرب بقسط وافر في تقدم علوم الطب والتشريح والصيدلة والملك ووظائف الأعضاء وأضافوا إليها الشيء الكثير من أبحاثهم التي أصبحت أصول هذه العلوم في عصرنا الحديث . وفي ميدان الطبيعة شرحوا قوانين انتشار الضوء والجاذبية الشعرية ، كما درسوا بعض الظواهر الجغرافية كالشفق وارتفاع الطبقات العليا ووزن الهواء والجاذبية النوعية للأجسام ، ووضعوا الجداول الفلكية ، وصححوا نظريات الموازاة والانعكاس واخترعوا الساعة ذات البندول ... هذا إلى جانب اكتشافاتهم الجغرافية والبحرية وما أدخلوه إلى أوروبا من مأكولات ونباتات كالأرز والقطن ، وصناعات كالسكر والحرير ، بل إنهم أعاروا أوروبا علوم استخدام البوصلة والبارود والمدفع .

وقد أقبل كثيرون من الأساتذة الأوروبيين على دراسة فلسفة ابن رشد وبخاصة ما كان فيها من شروح لفلسفة أرسطو ، بل أصبحت شروحه هذه من

الأساسيات التي تدرس في جامعات أوروبا ، إلى جانب كتابات ابن سينا :  
هذا ، ومع أقول العصور الوسطى وسير الزمن حثيثاً إلى عصر النهضة  
والتنوير ، كانت مراكز الحياة الفكرية قد انتقلت من سلطان الدين إلى أيدي  
(الدكاترة ) وهم جماعات المدرسين خريجي الجامعات . وقد درس هؤلاء  
الفلسفة والمنطق إلى جانب دراساتهم الدينية .

التربية في العصور الحديثة



## مدخل

... ويمضي الفكر التربوي في رحلته الطويلة عبر الأجيال ، تارة تحجبه غيوم من الركود خلقتها أحوال سياسية أو عسكرية أو اقتصادية ، وتارة تنفتح هذه الغيوم فتسطع نجوم زاهرة تلقى أفكارها وفلسفتها إلى البشرية والمدنية مؤملة خيراً ورشداً وتقدماً .

... وبينما بدأت أوروبا تنفض عن نفسها غبار قرون تراكم على مناشطها المختلفة ، كان الثأوب بدأ يسرى كسلا في أوصال الحضارة العربية ، وتهب جيوش من المغول والتار تارة ، ومن العثمانيين أخرى ، ثم أعاصير من نزعات داخلية وتفتتات أصابت جسم الأمة العربية بالتمزق والوهن حتى غمرتها طبقات من رمال الركود ، وراحت في سبات عميق لم تدر معه ما كان يدور بالغرب ، بل لم تسمع في نومها طلقات المدافع وانفجارات البارود :

... وكما تركنا الغرب ويممنا شرقاً لنهل من حكمة بعض فلاسفة العرب ، ونعرف عن التربية الإسلامية ، فحق علينا ، وقد نامت الأمة العربية .... أن نجد أنيساً وجليساً مع الأمم الغربية في أوروبا وقد ضحوا من نوم عميق ليبدعوا مع شروق شمس حضارتهم عصراً جديداً ، وقد تخبر له المؤرخون باسم « عصر النهضة » .

ويطلق « عصر النهضة » على الفترة الزمنية في أوروبا بين القرن الرابع عشر والسادس عشر . وكلمة Renaissance تعني المولد الجديد ، وهذا يشير إلى بعث الروح القديمة الكلاسيكية ، بعثها إلى الحياة على دعائم الفلسفة الإغريقية .

## الفصل الثاني عشر

### مرحلة انتقال

أمضى الإنسان الأوروبي ثلاثة قرون مجاولا التخلص مما كسا عقله وصبغ تفكيره خلال العصور الوسطى . وشهدت الفترة بين القرن الرابع عشر والسادس عشر حركات جريئة تحدى فيها العقل الأغلال التى صفدته طويلا ، تحدى فيها الفلاحون والأقنان سادتهم وثاروا عليهم ، تحدى فيها العامة رجال الدين ورفضوا سطوتهم وسلطانهم بل تحدى الملوك سلطة الكرسي البابوية ... وتعتبر هذه القرون مرحلة انتقال بين تربية العصور الوسطى وتربية العصور الحديثة ، بل إنها الفترة التى بذرت فيها بذور التربية الحديثة :

### أولاً : عصر النهضة

قبل أن نتحدث عن التقدم التربوى فى عصر النهضة جدير بنا أن نلقى نظرة سريعة على مظاهر الحياة السائدة فيما بين القرنين الرابع عشر والسادس عشر فى أوروبا :

١ - نمت السلطة السياسية المركزية للحكام فى إنجلترا وفرنسا ، وبذلك كان النظام الإقطاعى يخلق السبيل للمؤسسات المركزية أى للحكومة القومية فى الدولة . ولكن الحال فى ألمانيا وإيطاليا ظل يعجز بالفوضى نتيجة انقسام كل منهما إلى دويلات وإمارات . كما أن النظام السياسى فى إنجلترا وفرنسا ساعدهما على تكوين امبراطوريات استعمارية . وقد عرفت أوروبا حروباً عديدة خلال قرون النهضة الثلاثة ، ولعل أشهرها حرب المائة عام التى بدأت بين فيليب الرابع ملك فرنسا وإدوارد الأول ملك إنجلترا ، واستمرت هذه الحروب من ١٣٣٧ إلى ١٤٥٣ ، فقد رفض ملوك فرنسا أن يكون لملوك إنجلترا أية سيادة على أرض القارة الأوروبية خارج الجزر الإنجليزية :

٢ - نمت التجارة التي بدأت في الازدهار خلال القرنين الثاني عشر والثالث عشر ، وكانت مدن إيطاليا وشمال ألمانيا مراكز هامة للتجارة ، ولكن تغيرات حدثت خلال القرن السادس عشر بعد اكتشافات فاسكودى جاما ، وكريستوفر كولمبس ، وما جلان ، فقد ظهرت آفاق جديدة للتجارة عبر المحيطات بعد أن كانت قاصرة على البحار مثل المتوسط والبلطيق والشمال . وازدهرت صناعة السفن وحرف كثيرة مرتبطة بالبحر والملاحة .

وبدأ تأثير الطبقة المتوسطة السياسى يظهر في البرلمان الإنجليزى وفي السياسة الفرنسية وفي المدن الإيطالية الكبرى مما عكس صورة عن الثروة المتزايدة والقوة الاقتصادية النامية لدى جماعات التجار وهم الذين عرفوا باسم البرجوازيين ، والذين تجمعوا في المدن الكبرى .

وعرف عن عصر النهضة كثرة ثورات الفلاحين الدامية ، كما ازدحمت المدن بالسكان تحت ظروف غير صحية ، وانتشرت المجاعات وقتل الموت الأسود ملايين البشر . وقد أدى هذا إلى الإلحاح في مزيد من الأيدي العاملة مما دعا إلى تحرير أعداد غفيرة من الأتقان من القيود الإقطاعية التي فرضت عليهم . وقد ثار الفلاحون في إنجلترا في القرن الرابع عشر ، حتى تمكن معظم الفلاحين من التمتع بحريتهم في السنوات الأخيرة من القرن الخامس عشر ، وتحول بعضهم إلى عمال في المدن . أما ثورات الفلاحين في ألمانيا فكانت أشد عنفاً ، وهاجم أحد أنصارهم وهو هانز بوم سنة ١٤٧٦ ، نظام الضرائب والإلزامات المفروضة عليهم ، كما هاجم رجال الدين قائلاً إذا كان كل الناس إخوة فعليهم أن يتناشوا خيرات الأرض ونتاجها . وقبض عليه وحرق ، ولكن الثورة اشتعلت من ١٤٩٢ إلى ١٥٢٥ على ركيزة من التفكير الاشتراكي ومطالبة بأن تكون الغابات والحجاري المائية مشاعاً فلا تقصر على الاستخدام الشخصى لطبقة النبلاء .

٣ - نمت الحركة المضادة للبابوية خلال عصر النهضة ، فوقف فيليب الرابع ملك فرنسا وجهاً لوجه أمام البابا بونيفاس الثامن . فقد أصدر البابا ( م ٢٢ - تطور الفكر )



قرارات بألا يدفع رجال الدين ضرائب للملوك وألا يحاكموا أمام محاكم مدنية وأن له هو السلطة العليا على كل الحكام ، وأعلن عزل فيليب الرابع . فأرسل له فيليب جيشاً صغيراً قبض على البابا وطالبه باعتزال كرسي البابوية . ومات البابا بونيفاس بعد قليل وسقطت هيئة البابوية . ولمدة سبعين سنة احتل كرسي البابا الفرنسيون الذين يتلقون أوامرهم من فرنسا الأمر الذي لم يرض كبار رجال الدين في روما وحدث انشقاق ثم محاولات لدرء الانقسام الديني . ثم ظهرت زعامات دينية وحركات انفصالية خلال القرن السادس عشر منها حركة مارتين لوثر وحركة كلفن ، وعادت إلى البابوية سيادتها في نطاق الكنيسة الرومانية الكاثوليكية .

ومع بداية القرن السادس عشر كانت الهجمات على الكنيسة تزداد من كل اتجاه ، فالملوك والحكام يريدون بسط نفوذهم على الكنيسة ، كما ثار الفلاحون معترضين ومعهم أفراد الطبقة الوسطى على الضرائب التي تفرضها الكنيسة ، وكانوا يصيحون أن رجال الكنيسة غرتهم الدنيا والغنى والمال فأهملوا واجباتهم الدينية . ولم تعجب الكثيرين الطرائق التي لجأت إليها الكنيسة في الحصول على المال فللغفران صكوك تباع ، وللرجل أن يقترف الخطيئة ثم يدفع قدراً من المال فيعود طاهراً كأنه لم يقترفها . : : : وتعالص صيحات الاحتجاج على الكنيسة من مختلف أركان أوروبا .

٤ - نمت حركة تحول الاهتمام من روحانيات العالم الآخر ومن خوارق الطبيعة إلى العالم الطبيعي ، وبدأ الناس يدرسون الطبيعة وظواهرها وأن لها قوانين تسيرها ويمكن معرفتها . وبهذا بدأ التحرر من الاتجاهات السابقة المؤمنة بقوة إلهية لا سبيل إلى إدراكها ، وبدأ العلم الحديث يأخذ شكل - معتقدات وافتراضات مثل : التأكد من أن أسرار الطبيعة يمكن الكشف عنها ، الاعتقاد بأن « العلم » يعني أننا نتعلم بملاحظتنا للطبيعة لا بأنه المعرفة التي انحدرت إلينا من الماضي . وأخيراً تطور طريقة الحصول على المعرفة وهي ملاحظة الطبيعة وجمع الحقائق والتحقق الموضوعي منها واستخدام العمليات

الرياضية ، ثم أخيراً تطبيق النتائج على الطبيعة . ولم يقدم لنا عصر النهضة تقدماً في العلم يقاس بما حققه القرنان السابع عشر والثامن عشر ، ولكنه أرسى دعائم التقدم العلمي وهز أركان السيطرة الدينية عليه ، وجعلها تسير حثيثاً في طريق الضعف .

٥ - نمت دعوة الحركة الطبيعية التي تقول بأن للطبيعة البشرية صفات للخير متضمنة فيها . وكانت هذه الحركة تجدياً صارخاً لمذهب الخطيئة المتأصلة والتأكيد على الشر الفطري في الطبيعة البشرية . وقد قال البعض إن الخير ممكن بين الشعوب البدائية بدون بركات الدين والمدنية . وكانت هذه الحركة التفاؤلية عن الطبيعة البشرية ركيزة لآراء مفكرين في العصور التالية منهم روسو :

٦ - نمت الاهتمامات بالأدب الكلاسيكي القديم ، فنقرأ عن الحركة الإنسانية Humanism (١) وشغفها العميق باللغات القديمة وإدائها مع احتقارها لما عدا ذلك : ولكن الإنسانيين لم يهاجموا الكنيسة ولا الدين ولا النظم السائدة منذ العصور الوسطى ، ولم يعنوا بالبحث في الطبيعة ، ومع ذلك فقد اهتموا بالطبيعة البشرية وبفردية الإنسان وهاجموا خضوع الفرد لمطالب المؤسسات كالكنيسة والنقابة ، ووجدوا أن الطريق إلى كمال الطبيعة البشرية هو دراسة الآداب القديمة . وظهرت تبشير حديثة ممتزجة مع روح القرون الوسطى في « الكوميديا المقدسة » لدانتي . ومن رواد الحركة الإنسانية بترارك Petrarch الإيطالي ( ١٣٠٤ - ١٣٧٤ ) وقد أطلق عليه لقب « أول رجل حديث » وكان مفتوناً بشيشرون الروماني وكتاباتهِ التي مرت عليها قرون طويلة .

ومن رواد الإنسانيين بوكاشيو Bocaccio الإيطالي ( ١٣١٣ - ١٣٧٥ ) الذي أبقى في منزله يونانياً ليقراً له أشعار هومر . وكان بوكاشيو جماعاً للمخطوطات الإغريقية وشروحها ، وكان يدرسها ويعلق عليها ، ويذكر أنه أنشأ كرسي دراسة الأدب الإغريقي في فلورنسا عام ١٣٥٠ (١) .

ومن كبار المنادين بالحركة الانسانية إيرازمس الهولندى Erasmus (١٤٦٦ - ١٥٣٦) الذى درس الآداب القديمة ودرس فى جامعة كامبردج وجامعات فرنسا وكتب مؤلفات لعل أشهرها وأهمها « تمجيد السذاجة » Praisof Folly « والمحاورات » Colloquies « والحكم والأمثال » Adages

### الاتجاهات التربوية فى عصر النهضة

كان لابد أن تتأثر التربية بما أصاب المجتمع فى عصر النهضة من تغيرات جعلته مجتمعاً يختلف عن مجتمع العصور الوسطى .. ويمكن القول إن التربية ( الحديثة ) التى حتمها مجتمع عصر النهضة تختلف جذرياً عن التربية ( القديمة ) فى تأويلها للفلسفة الإغريقية ، فأصبح لأفلاطون مكانة أسمى من مكانة أرسطو ، كما أفسح الطريق لدراسة آداب الإغريق والرومان على أساس أنها تعبر أصدق تعبير عن خير ما فى الإنسان والطبيعة ، واهتمت التربية الحديثة بما فى الآداب الكلاسيكية من قوة التعبير وجمال الصياغة والحرية والانطلاق . ويذكر أن من أسباب الانطلاقة الفكرية والحرية من القيود العقلية ما أنتجته الحروب الصليبية وخاصة من ناحية الاحتكاك بالشرق الإسلامى : هذا إلى جانب ما أسهمت به الجامعات فى إذكاء الفكر المتحمس الحر الذكى - المنطلق . ولا ننسى قيام الطبقة البرجوازية فى المدن الكبرى . وكذلك كان لاختراع البارود أثره فى أن جعل فى إمكان الرجل العادى أن يتحدى السلطة التى تعتمد على القوة المادية . كما أن اختراع الطباعة مكن للمعرفة أن تنتشر وألا تكون حكراً لفئة قليلة . وكانت هذه الفئة - فى العصور الوسطى - تحتكر التفكير وتقصره عليها ، ولذلك كانت هنالك وحدة فكرية تفتتت فى عصر النهضة :

وبدأ إنسان عصر النهضة يجد شخصيته التى تاهت منه فى ظلام العصور الوسطى ، وبدأ يحسن بامكانية التعبير عن نفسه . وبهذا بدأت تظهر تيارات فكرية حلت محل ركود وجمود قرون طويلة مضت . على أن هذه القيادات الفكرية لم تأخذ سبيلها المنتظم المنسق ، فقد ظهرت فى بدايتها أمواج عاتية



عالية ذات صبغة فردية متطرفة ، ثم تحولت تدريجياً إلى حركات نظامية ؛ بل إلى أنماط من المدارس الفكرية . ويرى منرو أنه تتمثل في عصر النهضة ثلاث نواح من الاهتمامات كانت مجهولة في العصور الوسطى ، وأنها فتحت ثلاثة من ميادين الحياة أو مظاهرها كانت مطوية تقريباً تحت صدأ العصور الوسطى ، وهذه النواحي هي :

١ - اهتمام بالحياة الماضية الحقيقية وإمكاناتها . كما عبر عنها الإغريق والرومان في آدابهم وفنونهم ، بينما تنامي مجتمع العصور الوسطى هذه الحياة بل لم يلقوا إليها اهتماماً يذكر .

٢ - اهتمام بالعالم الشخصي وهو عالم الانفعالات والاستمتاع بالحياة وتذوق ما فيها من جمال ، وإدراك حقائق النفس / البشرية ، ويتم هذا بالمشاركة في كل مناحي النشاط الحيوي التي تحيط بالفرد حتى يتشقق ذاتياً ، وقد أهملت العصور الوسطى هذا الاهتمام ، بل جهلته .

٣ - اهتمام بالعالم الطبيعي ، فقد أهملت العصور الوسطى هذا العالم بل رأت المسائل الطبيعية غير جديرة بأي اهتمام .

وقد أدت هذه الاهتمامات الثلاث إلى اتجاهات نحو التثقيف الذاتي والنمو الشخصي ومحاولة الوصول إلى تربية مركزها النفس البشرية ، وإلى الاهتمام بالحياة الدنيا .

كما أدت هذه الاتجاهات إلى بعث للفلسفة الإغريقية وإعادتها إلى الحياة بعد ما أضفاه عليها الشراح من فلاسفة العرب ، وخاصة فلسفة أرسطو ، وكان الاهتمام موجهاً إلى مبادئ أرسطو الطبيعية أكثر من الاهتمام بالجزء الخاص في فلسفته عما وراء الطبيعة . ويتميز عصر النهضة بالعناية بالناحية الفردية وبالميل إلى الحقيقة المادية ، ومن ثم إلى الناحية الجمالية .

المدلول التربوي للنهضة : الحركة الانسانية

في إيطاليا : كتب أحد أساتذة جامعة بادوا رسالة في التربية عام ١٣٧٤ . صر فيها الهدف من التربية : فقال إننا لا نطلق على الدراسات اسم الدراسات

الحرية إلا إذا كانت جذيرة بالرجل الحر ، وبها يمكن أن ندرك الفضيلة والحكمة ونمارسهما . وفي رأيه أن هذه هي التربية التي تعمل على استدعاء وتدريب وتنمية أعظم المواهب العقلية والجسمية التي تشرف الإنسان . ويرى فيرجيريو Pierpaolo vergerio أن الغرض من الحياة لدى صاحب المزاج العادي هو اللذة والكسب ، وأما صاحب الطبيعة الراقية فيهدف إلى القيم الخلقية والشهرة (١) .

وفيرجيريو إيطالي من أنصار الحركة الإنسانية ، وزامله في المناذاة بهذه الاتجاهات الإنسانية وتأييدها في إيطاليا فيتورينو Vittorino وسيليفياس Sylvius وكاستيليوني Castiglione . وغيرهم . وقد تكون بينهم اختلافات ولكنهم يشتركون في أن أهداف التربية هي ( إنتاج ) الفرد صاحب الثقافة الواسعة ذي الشخصية المترنة المتكاملة ، القادر على تبوء القيادة في الكنيسة والدولة . وعليه أن يلم بالأدب الكلاسيكي ، وأن يكون في نفس الوقت إنساناً مسهماً في مجتمعه ، قادراً على أن يعبر عن نفسه بالشعر ، مستطيعاً الغناء والرقص ، يتمتع بصحة جيدة ، وأن يكون مسيحياً مهذباً (٢) .  
وأما عن تعليم البنات ، فقد رأوا أن المرأة المثالية هي التي تتحلى بالصفات التي تناسب تلك الشخصية الذكورية التي هدفوا إليها ، ولكنهم لم يعطوا أسلوباً منهجياً لإعداد مثل هذه المرأة .

ولعل تحليلاً لمقومات تربية هذه الشخصية التي هدف إليها الإنسانيون Humanists . ترينا أنهم ضمنوها كل القيم الممكنة ، فهذه الشخصية قادرة في الأدب والفن والحياة الاجتماعية . . . ولم يعن الإنسانيون ، على عكس التربية القديمة ، عناية كافية بالرياضيات والتاريخ الطبيعي . . . وأهملوا تماماً اللغة الدارجة . ودرسوا التاريخ والأخلاق من كتابات القدماء أنفسهم .  
أما عن طرق التدريس فقد اهتموا بالحفظ والاستظهار ، ولكنهم فضلوا

(١) McCormick, op. cit., p. 326

(٢) Butts, op. cit., p. 227

أن يفهم الطالب القواعد أثناء دراستها . بل اهتم الإنسانيون بما بين التلاميذ من فروق . ولكنهم لم يتركوا ما يستدل منه عن كيفية تطبيق هذا على دراسة أدب شيشيرون أو فرجيل . ونصح الإنسانيون بالتقليل من العقوبات البدنية ، حرصوا على تشجيع تنافس التلاميذ في عملهم لا كتساب إعجاب المجموعة . ومع تقدم الإيطاليين في فن المعمار وهندسة البناء والزخرفة . فإن الحركة الإنسانية في التربية لم تسهم بشيء يذكر في هذا السبيل ، فلم تكن هذه من الفنون العقلية الحرة في نظرها .

في فرنسا : على أن حركة الإنسانيين الإيطاليين وهم رواد حركة النهضة تمطت الحدود الحداثية وانتشرت في أنحاء أوروبا حاملة معها شعلة التفكير الحر . وقد زار بترارك الإيطالي باريس عام ١٣٦١ م ، وقد صاحبه في الزيارة قس فرنسي . ويذكر أن المخطفات الأدبية الكلاسيكية ترجمت إلى الفرنسية في أيام حكم شارل الخامس ( ١٣٦٤ - ١٣٨٠ ) . وكان Jean de Montreuil ( ١٣٥٤ - ١٤١٨ ) أول الإنسانيين الفرنسيين ، وكان مبعوثاً ملكياً في روما ، وصديقاً لعديد من الإنسانيين الإيطاليين .

وكان لجامعة باريس دور في الحركة الإنسانية . فقد درست بها - كتابات الكلاسيكيين ، كما عين بها أستاذان لتدريس الإغريقية . كما أن انتشار الطباعة ساعد على قراءة المخطفات الكلاسيكية . وكان أول كتاب طبع في فرنسا في عام ١٤٧٠ هو ( خطابات جازبارينو دي بارزيراً Gasparino de Barzizza ) (١) وهو أحد الإنسانيين الإيطاليين الأوائل .

وتؤرخ الحركة الإنسانية في فرنسا منذ القرن السادس عشر ، ومن روادها وحمله لوائها Guillaume Budé زميل إيرازمس . وقد درس بودية القانون ثم اتجه إلى الآداب ، وعلم نفسه اليونانية ثم اللاتينية .

وأشهر مقالاته التربوية التي ظهرت بالفرنسية هي De l'Institution du Prince ( تربية الأمير ) ، وقد وجهها للملك الصغير فرنسيس



الأول ، لتهدية الشخصى وتذوقه الأدبى ، وفى نفس الوقت ليحمى الأدبا ويرعاهم .

ولعل أشهر مؤلفى فرنسا فى عصر النهضة هو رابليه Rabelais الذى سخر من مدارس عصره ووصفها ناقداً فى صورة كاريكاتورية ضاحكة فى مؤلفه Gargantua et Pantgruel وكتبه بالفرنسية ، وساعدت الطباعة على انتشاره . وقد سخر رابليه من غلبة الشكلية على المدارس الإنسانية ، كما تهكم على التربية ( القديمة ) ، وقارن بينها وبين الاتجاهات الواقعية ( الحديثة ) .

وقد عضد الكلاسيكيات ، ولكنه أصر على ضرورة توجيهها للسلوك ، فلا تقتصر على النواحي اللغوية والأدبية : وقد اقترح رابليه منهاجاً اشتمل على مواد كثيرة ، منها اللغات اللاتينية ، واليونانية ، والعبرية ، والعربية ، والنحو ، والحساب والهندسة ، والعلوم الطبيعية ، والتربية البدنية . . . .

فى إنجلترا : ظهر من أبنائها إرواد فى الحركة الإنسانية منهم لينكار Lincare وتشيك Cheke ولبلى Lilly وكوليت Colet وآسكام Ascham الذى كتب رسائل عن التربية باللغة التومية : وقد خلف آسكام أستاذه تشيك فى كرسي اللغة اليونانية فى جامعة كمبردج ، كما عين مثقفاً للأميرة اليزابيث قبل أن تصبح ملكة . وقد كتب آسكام رسالة فى التربية سماها المعلم The School Master . وملخص فكرته عن التربية أنها ثقافة تهدف إلى غرس الفضيلة والتهديب الخلقى والكفاءة العملية . وترى أن الوصول إلى هذه الأهداف يكون عن طريق الأدب . وقد عارض آسكام فى استخدام العقوبات البدنية إلا فيما يتعلق بالهفوات الخلقية .

ومن رأى آسكام أن التقليد والتكرار مهمان . ويرى أن يكرر الدرس حتى يتمكن منه المتعلم . كما رأى أن يتعلم المتعلم أولاً لغته التومية ( الإنجليزية ) ثم يترجم الإنجليزية إلى اللاتينية ثم يعود فيترجم إلى الإنجليزية .

ومن رجال عصر النهضة الإنجليزية السير توماس اليوت Thomas Elyot

الذى ترجم مؤلفات بلوتارك الكلاسيكية وإيسوقراط إلى الإنجليزية . ولإليوت كتاب بالإنجليزية عنوانه ( هكذا ) Boke Named the Governour لتعليم رجال السياسة اللغة اليونانية واللاتينية والبلاغة والمنطق والهندسة والفلك والموسيقى والتاريخ والجغرافية والرسم والنحت والتربية البدنية . ونلاحظ في كتابه إنه لم يتمسك بجمود جماعة الإنسانيين ، فقد غلب على الكتاب الشمول لجوانب عديدة من المعرفة (١) .

ويتضح من الاتجاهات الإنسانية في بعض المناطق الأوروبية التي تخبرنا أن الأدب الكلاسيكي أصبحت إله الصدارة . وأصبح الشخص المثقف هو الدارس للآداب الإغريقية واللاتينية ، و( الجتلمان ) هو من ألم بهذه الآداب . على أن الحركة الإنسانية لم تقف عند حد تعلم هذه الآداب فقد هدفت التربية في نظرهم إلى إعداد الأفراد لحياة مدنية ليكونوا في خدمة الدولة والكنيسة والنبلاء وكبار التجار . هذه التربية للخدمة العامة يجب أن تبدأ بأرضية سميكة غنية من الأدب الكلاسيكي . وأصبح المعنى الجديد للتربية العقلية الحرة يشمل إلى جانب الأدب ، التربية البدنية والجمالية والحلقة والاجتماعية .

ومع أن الحركة الإنسانية أحييت الآداب القديمة . ونادى روادها بآراء تربوية هاجمت الإجراءات التي كانت سائدة أيام عصر النهضة ، إلا أن بعض الاتجاهات الإنسانية لم تأخذ طريقها إلى التنفيذ . ويتكلم منرو عن التربية الإنسانية القاصرة فيقول إن الاهتمام بالتربية الحرة الذي شمل الأهداف ومظاهر النشاط الملائمة للجنس البشري والذي اتخذ ركيزته أساساً دراسة الآداب واللغات القديمة سرعان ما تغير حتى أصبحت دراسة الآداب القديمة في القرن السادس عشر تعتبر غاية في حد ذاتها ، بعد أن كانت مجرد وسيلة من قبل . وصار يقصد من المواد الإنسانية لغات القدماء وآدابهم ، وبذلك أصبح التفكير في الهدف من التربية منصباً على دراسة الآداب بدلا من

---

(١) Eby, Frederick : The Development of Modern Education, p. 95 .

دراسة الحياة ، واتجهت الجهود التربوية نحو التمكن من هذه الآداب ، بل صارت الناحية الشكلية من هذه الآداب ذات أهمية كبرى بدلا من محتواها .

مع هذه الشكلية انحصر استعمال معنى المواد الإنسانية على اللغتين الإغريقية واللاتينية وآدابهما ، بل ضاق معنى « التربية الإنسانية » حتى أصبح يقصد منها ذلك النوع من التربية المطابق لمعنى « المواد الإنسانية » . وغلبت النواحي الشكلية في طرق التدريس بالمدارس ، مع هذه التربية الإنسانية القاصرة ، فأصبح معظم الاهتمام موجهاً لدراسة قواعد اللغتين القديمتين والتدريب عليها دون مراعاة طبيعة الطفل وميوله . فالطفل في رأى المربين ، وقتئذ ، رجل صغير لا يختلف عن الرجل الكبير الراشد في ميوله وقواه العقلية إلا من حيث الدرجة . ولذلك فهو يكلف عند أول قدومه للمدرسة بمعرفة لغة أجنبية ، حتى ولو لم يتعلم لغته القومية ، وسبيل تعلمه هذه اللغة غاية في الشكلية ، فهو يقوم على دراسة قواعد اللغة والبيان واستظهارها . ولهذا فكانت لقوة التذكر ، وهى واحدة من قوى العقل ، أهمية عظيمة .

### معاهد التعليم

على الرغم من تأثير الحركة الإنسانية ، إلا أن عدداً قليلاً من المدارس العامة التى تعلم اللغات الدارجة نجحت فى اجتذاب تلاميذ يتعلمون فيها القراءة والكتابة باللغة الدارجة . وكان التلاميذ يتعلمون أيضاً مبادئ العد والحساب ؛ على أن هذه المدارس كانت دائماً تحت مظارق النقد التى وجهها إليها الإنسانىون مركزين على اهتمامهم بأنها ليست عقلية المحتوى ، وأنها لا تدرب العقل . ولكن هذه المدارس العامة استمرت فى عملها ، بل بدأت تجذب أعداداً أكبر حتى شقت طريقها بثبات خلال عهد الإصلاح الدينى . ثم أصبحت هذه المدارس جزءاً من الأنظمة القومية للتربية .

أما عن المدارس الثانوية الحديثة فى عصر النهضة فقد تطورت عن المدارس الموجودة بعد أن حلت اللغة اللاتينية القديمة محل لاتينية العصور الوسطى ، كما استبدلت دراسة البيان الشكلية بالدراسات الكلاسيكية الأدبية وحلت



العلوم الرياضية محل الحوار المنطقي ، وأضيفت اللغة اليونانية القديمة ،  
وأحيانا اللغة العبرية .

أما عن التعليم العالي فله قصة . ففي إيطاليا عارضت الكنيسة والجامعات  
الآداب الكلاسيكية في أول الأمر ، وصدوا أبوابها عنها إلا فيما يتعلق بما  
هجوا عليه في القرون الوسطى ، بينما شجع البلاط هذه الآداب . ونفس القصة  
تكررت في فرنسا فكان البلاط الملكي من أوائل المؤيدين للحركة الإنسانية .  
فقد وجدت جامعة باريس ، في أول الأمر ، أن الحركة الإنسانية تهدد  
مصالح الأفراد المهتمين باللاهوت والدين وفلسفة أرسطو .

ومع تقدم الحركة الإنسانية في إيطاليا وغزوها جامعات شمالها في القرن  
الخامس عشر بدأت تشق طريقها رويداً رويداً في فرنسا ، حتى استطاع  
الملك فرنسيس الأول تأسيس Collège de France ، وكان بهذه الكلية  
كراسي أساتذة لليونانية القديمة والعبرية واللاتينية والفرنسية والقانون والفلسفة  
والرياضيات والطب .

أما في ألمانيا فقد أسس أول كرسي لحركة التعليم الحديثة « كرسي الشعر  
والخطابة » في جامعة أرفرت Erfurt في نهاية القرن الخامس عشر ، كما  
أن جامعة وتنبرج Wittenperg سارت على مبادئ النهضة منذ بدء إنشائها .  
وفي إنجلترا لم تسمح السلطات في جامعتي كمبردج وأكسفورد بالدراسات  
الإنسانية إلا في مستهل القرن السادس عشر ، وخاصة بعد زيارة إيرازمس  
لجامعة أكسفورد عام ١٤٩٨ ، كما كان له الفضل في التطوير الذي حدث  
بجامعة كمبردج التي درس بها مدة أربع سنوات من عام ١٥١١ م .

\*\*\*

وكلمة ختامية عن عصر النهضة تلح لتوضيح حقيقة موقف الإنسانيين  
من مدلول التقدمية والتقليدية . فمع سني النهضة الأولى وظهور الحركة الإنسانية  
ثائرة غاضبة على ما خلفته 'العصور الوسطى' ، كان ينظر لأنصار الحركة على

أنهم تقدميون ، وكان الإنسانيون يبتون موقفهم التقدمي على مبادئ وأسس قتنوا بها وهي :

- ١ - أهمية نمو الإنسان كفرد :
- ٢ - ضرورة العناية بطبيعة واهتمامات المتعلم في تربيته :
- ٣ - ضرورة تحريز الفرد من ظلمة وجهالة العصور الوسطى :
- ٤ - ضرورة تقديم دراسات واقعية للمتعليم :

ورأى الإنسانيون أن الدراسات الكلاسيكية في الأدب والشعر والخطابة كفيلة بتحقيق هذه المبادئ :

ومن العجيب أن نفس هذه المبادئ والأسس نادى بها أنصار التقدمية الجديدة خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر في صيحاتهم المدوية ضد منهج الإنسانيين الذين وصفوا، حيثئذ بالتخلف والجمود والقدم ، واتخذ أنصار التقدمية الجديدة الدراسات الاجتماعية والعلمية أسلحة يحطمون بها منهج الإنسانيين . وإذا كان هذا المنهج قد حقق فوزاً رائعاً على مناهج العصور الوسطى التي طمرتها أجيال طويلة بالصدأ المتراكم ، فإن نفس المنهج لم يعد صالحاً لمجتمع ما بعد الثورة الصناعية . ومع أن المبادئ والأسس لم تتغير ، لكن العقلية تغيرت تبعاً لما طرأ على المجتمع من تغيرات عنيفة . وأصبحت الحركة الإنسانية التي كانت تقدمية في عصر النهضة ، أصبحت اتجاهات تقليدية قديمة لا تناسب ما حققه المجتمع من تطورات وتغييرات .

كانت الحركة الإنسانية في بداية عصر النهضة تقدمية ، وأدت أهدافها لحقبة من الزمن . وما عادت صالحة في عصر آخر .

وقبل أن نقفز إلى مجتمع ما بعد الثورة الصناعية ، جدير بنا أن نقف قليلاً عند حركة الإصلاح الديني .

## ثانياً - حركة الإصلاح الدينى

نحدثت عن حركة الإنسانيين وتأثيرها على الاتجاهات التربوية والاجتماعية بعد القرن الرابع عشر الميلادى . وعة عوامل أخرى عملت على تشكيل العقلية الغربية<sup>١</sup> ، فقد بدأ فينيسى اسمه آلدس فى استخدام اختراع جديد لإنتاج كتب ، وهو اختراع الطباعة ، وقد عملت اختراعات البوصلة والعدسات واستخدام البارود على تغيير عادات البشر .

وكان لنشاط المدن الإيطالية الخارجى أثره فى رفع مستواها الاقتصادى ، فقد خرجت من مدينة البندقية وجنوا المراكب تجوب شرق البحر المتوسط . وتحمل من موانئ يافا وبيروت والاسكندرية المنتجات الشرقية . وقد سبق عصر النهضة بوقت ليس طويلاً مغامرة ماركو پولو فى أواخر القرن الثالث عشر ، فعقب عودته من الشرق الأقصى أذهل الأوروبيين بوصفه سحر الشرق وأسواق التوابل . وقد سال لعاب الأوروبيين لما سمعوه عن وفرة الذهب فى الشرق وغزارة التوابل والفخامة التى يرتع فيها أهل تلك البلاد . ولعل بعضنا يتساءل عن سر اهتمام الأوروبيين بالتوابل ، فقد استخدموها فى حفظ الطعام ، بل استخدموها أيضاً لتغطية رائحة ومذاق الطعام الفاسد . وحاول الأوروبيون الوصول إلى الشرق دون أن يتعرضوا لمضايقات الممالك فى مصر ، فداروا حول أفريقيا ، وأبحروا غرباً على أمل الوصول إلى الهند على أساس كروية الأرض . وبدلاً من الوصول إلى الهند اكتشفوا أمريكا على يد كولمبس عام ١٤٩٢ . وباكتشاف أمريكا بدأت سلسلة من النزاعات بين القوى الأوروبية العظمى فى ذلك الوقت : إنجلترا - فرنسا - أسبانيا - البرتغال .

ولم تكن أسباب النزاعات سياسية واقتصادية فقط ، كما لم تقتصر النزاعات على الدول ، بل شهدت أوروبا نزاعاً خطيراً أساسه الدين ، فقد ثارت غرب أوروبا ضد البابا وظهرت الكنائس المحتجة على الكنيسة فى روما



وظهر البروتستانت في إنجلترا وهولندا والدنمارك والنرويج والسويد وشمال ألمانيا ، وانقسمت أوروبا إلى بروتستانت محتجين على البابا الكاثوليكي . وظل موالياً للبابا إيطاليا وفرنسا وأسبانيا والبرتغال وجنوب ألمانيا والنمسا .

وقد بدأت الثورة الدينية في ألمانيا ، وكان الألمان يدفعون مبالغ ضخمة للبابا بل كان على الأساقفة الألمان إثر تعيينهم في وظائفهم أن يدفعوا مبالغ كبيرة للخزانة البابوية ليحصلوا على تأييد البابا . ولم يعجب بعض قادة الألمان تدخل البابا في هذا التعيين ، كما إن كتابات إيرازمس وخاصة في مؤلفه « تمجيد السذاجة » سخريّة من هذا التدخل البابوي . وكان إيرازمس يعتقد دائماً أن هذه التصرفات البابوية لن تجد قبولا عند الناس عندما ينالون قسطاً كافياً من التعليم .

وفي عام ١٥٢٠ كتب مارتن لوثر Luther الأستاذ بجامعة وتنبرج كتاباً An address to the German Nobility طلب فيه من الحكام الألمان إصلاح الكنيسة ، فقد وجد استحالة هذا الإصلاح عن طريق البابا ، وأظهر تجسراً على المبالغ التي تدفع للكنيسة الرومانية وطالب بتقليل عدد أيام العطلات للكنيسة وفي الأديرة والسماح لرجال الدين بالزواج (١) .

وهاجم البابا ليو العاشر مارتن لوثر وآراءه ، ولكن الأمراء الألمان عضدوا موقف لوثر رافضين تدخل الكنيسة في شئونهم : وأمام مجلس عقد في ورمز سنة ١٥٢١ اعترف لوثر بمهاجمته الكنيسة . واعتبر لوثر مارقاً على الكنيسة ومهدداً لها والدولة . وطلب أعضاء المجلس الذي دعا إليه شارل الخامس في ورمز أن يمتنع الناس عن إعطاء لوثر طعاماً أو شراباً أو مأوى . وصدر أمر بالقبض عليه . ولم يمر أحد التفاتاً إلى قرار ورمز هذا . فقد هرب لوثر وتحصن في قلعة بمدينة ورتبرج تحت حماية الأمير المنتخب . ثم بدأ ترجمة جديدة للإنجيل إلى الألمانية .

واندلعت الثورة الدينية ، وترك عدد كبير من الرهبان والراهبات الأديرة وتزوجوا . ومزق الطلبة والمواطنون صور القديسين في الكنائس ، بل توقفوا عن بعض الصلوات الدينية التي تعز بها الكنيسة الكاثوليكية . ولكن لوثر ثار ضد هذه التصرفات ، وخرج يعلن أن أية تغييرات في الإجراءات الدينية يجب أن تبدأ بها الحكومة لا الشعب . واستمع الحكام لأقوال لوثر لأنهم وجدوا فيها فرصة للاستيلاء على ممتلكات الكنيسة ، كما استمع الفلاحون لآرائه لأنها وضعت الكتاب المقدس بين أيديهم ولم يجدوا فيه ما يحتم عليهم دفع إتاوات لسادتهم .

وفي عام ١٥٢٥ ثار الألقنان . وباسم ( عدالة الله ) هوت قلاع وأديرة وقتل مئات من النبلاء . ولكن جماعة من النبلاء انتقموا أشد انتقام من الفلاحين فقتلوا منهم مائة ألف فلاح : وقد وقف لوثر إلى جانب الأمراء ضد الفلاحين ولكنه لم يقل بقتل الثائرين وإنما نصح باستعمال القوة والقسوة مما أغضب إيرازمس . واستمرت الحروب الداخلية مائة عام في ألمانيا ، مما أضعف قواها .

وإذا تركنا ألمانيا إلى سويسرا وجدنا الحركة البروتستانتية يزعها زونجلي Zwingli وكلفن Calvin . فقد قاد زونجلي حركة تمرد دينية وسيطر على زيورخ ولكنه قتل فيها ، وخلفه كلفن الذي كتب رسالة إلى فرنسيس الأول ملك فرنسا يبرر فيها الحركة البروتستانتية ، ومعتمداً كل الاعتماد على ما جاء في الإنجيل ، فهو مثلاً يرفض استخدام الأرغن والنوافذ ذات الزجاج الملون في الكنائس لأن الكتاب المقدس لم يذكر عنها شيئاً (١) .

وانتشرت الحركة الكلفنية من جنيف إلى ألمانيا . ثم تغلغت في فرنسا حيث عرف أتباعها باسم الهيجنوت Huguenots ، ثم في الأراضي المنخفضة ثم في إنجلترا بين المتطهرين Puritans ، وفي اسكتلندا بين البرسبيتاريين Presbyterians وقد هاجم عدد كبير من الكلفنيين من مختلف هذه الطوائف ، إلى أمريكا .

وكان لحركة الإصلاح الديني أثرها في البناء الاجتماعي والتربية ، أما عن البناء الاجتماعي فقد انتقل فيه مركز الثقل بحيث توزعت القوة بين الطبقات ، بل إن الطبقة الوسطى استخلصت لنفسها مكانة أخذت تتزايد عبر الأجيال . وقد انقسم المجتمع إلى ثلاث طبقات متميزة (١) :

١ - الطبقة الريفية وتنقسم إلى :

( أ ) النبلاء ، وهم من كبار ملاك الأراضي ولهم حظوة وامتيازات عند الملوك .

( ب ) الجنترى ، وهم من كبار ملاك الأراضي ، ولكن لا يتمتعون بالاحترام والمكانة الاجتماعية التي ينالها النبلاء .

( ج ) الفلاحين الأحرار ، ويمتلكون مساحات محدودة من الأرض .

( د ) المستأجرين ، والشغالين في الأراضي ، والأقنان ، وهؤلاء يعلمون تحت إمرة غيرهم .

٢ - سكان المدن وينقسمون إلى :

( أ ) كبار التجار وأصحاب الأعمال وهؤلاء تملكوا معظم الثروات واستأجروا عديداً من الموظفين يعملون لهم .

( ب ) صغار التجار وأصحاب المهن ، وهؤلاء يتمتعون بالاستقلال في كسب العيش ، ولهم مركز اجتماعي محترم .

( ج ) العمال الفنيين ولهم مكانتهم بحكم مهارتهم في أعمالهم .

( د ) الشغالين .

٣ - طبقة رجال الدين :

( أ ) كبار القساوسة ، ولهم مكانة سامية كمكانة النبلاء وكبار التجار .

( ب ) صغار القساوسة ، ولهم بحكم التقاليد نفوذ ومكانة محترمة .



## المدلول التربوي لحركة الإصلاح الديني .

الأصل في حركة الإصلاح الديني أنها احتجاج صارخ على قصر سيطرة الكتاب المقدس على المسائل الدينية ، واحتجاج على سيطرة رجال الدين ، ورغبة في تحكيم الفرد عقله في تفسير الكتات المقدس . وقد انقسمت حركة الإصلاح الديني إلى ثلاثة تيارات رئيسية (١) :

١ - الاتجاه العلمي والفلسفي الذي لم يبد واضحاً إلا في القرن السابع عشر

٢ - الاتجاه الإنساني المتأرجح بين الناحيتين التقدمية والتقليدية .

٣ - الاتجاه اللاهوتي :

وقد اقتنع قادة الإصلاح الديني بضرورة ووجوب تفسير الكتاب المقدس تبعاً لما ترتضيه عقلية الفرد ، ولكنهم وجدوا من الصعب عليهم إقناع غيرهم بهذا ، ولذلك لم تبذل جهود إيجابية في تنمية القوى العقلية والتفكيرية والدينية ، والمسائل الدنيوية ، ونظم الحياة الاجتماعية . وحقائق الطبيعة . ولكن غلبت على التربية الناحية الشكلية التي تمت نتيجة لسيطرة الجامعات اللاهوتية من لوثرية ، وكلفنية ، وزونجلية وغيرها وغيرها... وكثرت الطوائف المتنازعة ، وظهرت عقائد مختلفة . وتأثرت التربية بهذه الانقسامات الشكلية الضعيفة . ويمكن تلخيص مبادئ التربية البروتستانتية في :

١ - الاهتمام بالمواد الإنسانية ، فهذه تقوم على دراسة اللغات الكلاسيكية وهذه الدراسة تتيح للدارس قراءة ودراسة الكتاب المقدس وكتب الآباء بلغتها الأصلية :

٢ - تأسيس نظام من المدارس على فكرة « التربية العامة » ، وهذا النظام مبني على ما رآه زعماء حركة الإصلاح الديني من أن السعادة الأبدية لكل فرد متوقف على تحكيم عقله في تعاليم الوحي التي تضمنها الكتاب المقدس . ولكي يتفهم البروتستانت تعاليم الإنجيل ويتمرن على تحكيم عقله ، كان لابد له من

(١) مندر ( المرجع الأسبق ) : ص ٦٤ - ٦٩

دخول المدرسة : وبذلك أصبحت للمدرسة وظيفة جديدة . وأصبح لزاماً أن تفتح مدارس كثيرة لتقبل آلاف الأطفال .

٢- تهدف التربية في نظر البروتستانتين إلى تنمية المعتقدات الدينية وزيادة ميل الطفل وحبه للكنيسة ، لأنه سيرتّب على ذلك سعادته الأبدية ، ولهذا فكان محور الدراسة هو الدين والإعداد اللغوي .

٤- يقوم على إدارة المدرسة إما كبير الكنيسة ، وإما الدولة والكنيسة معاً ، وتتميز هذه الإدارة بالحزم الشديد واحترام السلطة والتقاليد وخضوع التلاميذ لها خضوعاً تاماً .

ولكى نلقى بعض الأضواء على التربية في القرن السادس عشر ومدى تأثيرها بحركة الإصلاح الديني ، نتناول واحداً من زعماء هذه الحركة ونعرض بعض رآئه وخاصة المرتبطة بالتربية والتعليم .

### مارتن لوثر

وقد أثر مارتن لوثر على التربية ، وقد عرفناها خاضعة للكنيسة طوال العصور الوسطى ، ثم بدأ تدخل الأمراء في السنوات الأخيرة من هذه العصور في شئونها ، وشاركهم في هذا التدخل حكام المدن والنقابات . ولم يعجب هذا التدخل رجال الكنيسة . وقد تعرضت المدارس والإشراف عليها والمناهج لهجوم عنيف ، فقد شكوا كبار التجار مثلاً من عدم قيمة ما يدرسه أولادهم في المدارس ، وأنه غير عملي . وظهرت أول بوادر التربية المهنية في المدن الكبرى . وضعت الحركتان الإنسانية والإصلاح الديني المسار الأخير في نهش السيطرة الكاثوليكية على الأجهزة التعليمية (١) . ولما كانت النزعة موجهة إلى مركز التعليم ، فقد أصبحت الفرصة سانحة أمام البروتستانت لأن يطلبوا من الحكومات ، على مستوى الدولة ومستوى المدينة ، أن ينظموا المدارس ويجعلوا منها ركائز للمجتمع البروتستانتي (٢) .

(١) قام الكاثوليك بحركات مضادة .

(٢) Ulich, op. cit., pp. 121 - 129

وفي سبيل هذا كتب لوثر رسالتين ، إحداهما موجهة إلى النبلاء المسيحيين  
في الأمة الألمانية ، والثانية موجهة إلى أعضاء مجالس المدن في ألمانيا .

ومن أهم آراء لوثر في التربية :

١ - يرى أن معنى التربية وهدفها هو مساعدة الفرد على فهم التزاماته  
الاجتماعية التي تجعل في الإمكان تحقيق مجتمع مسيحي سليم . ويتحقق مثل هذا  
المجتمع إذا عرف المواطنون الله وأطاعوه ، وإذا قدروا واحداً موا الكرامة  
البشرية بالنسبة لأنفسهم ولغيرهم .

٢ - يرى لوثر أن عمل المدرس متواضع ولكنه خطير الأهمية ، وأن  
عماده متمدن ، فهو ممنوع لنشر الروح المسيحية بين الناس . ويتم له ذلك إذا  
وجد نظام إجباري لتعليم كل الأطفال . وهذا يتكلم لوثر عن تدخل السلطات  
المدينة في الإشراف على المدارس . ويقول أيضاً إن بعد انتشار هذه المدارس  
في القرى والمدن ، يختار أبوه التلاميذ ليدخلوا الجامعات ، ويختار أحسن  
الخرجين ليمتولوا المناصب الهامة . وبهذا تتغير فكرة الناس عن التعليم ، وسوف  
يرى الأب أن لابنه المتعلم مركزاً يكفل له حياة سعيدة .

وفي المدارس الابتدائية يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب والدين  
والموسيقى الدينية ، واللغة اللاتينية ، وكان تعلم اللاتينية ضرورياً لأنها لغة  
الكتابة في الوظائف الفنية .

٣ - يرى لوثر أن وظيفة التربية أكثر من مجرد الاهتمام بالناحيات  
الدينية والعقلية ، فعليها أن تهتم بالفرد في نموه الجسمي ونموه الانفعالي كذلك .  
ويتفق لوثر مع أفلاطون في أهمية الموسيقى لانفعالات الإنسان . ويرى أن  
الموسيقى هبة من الله ، وتأتي في مرتبة تالية مباشرة لهبة الدين . ويلح في  
ضرورة تمرين الشباب على الموسيقى فهي تخلق منهم أفراداً نبهاء صالحين .

٤ - فيما يختص بالتعليم الأعلى من المدارس الابتدائية ( أي المدارس  
الثانوية ) ، فهو يقترح منهاجاً شبيهاً بمنهاج الإنسانيين في تأكيده على اللغات  
القديمة : ولكنه يرى أن يكون مكانها في منهاج ثانوياً ، إذ أنه هدف إلى



إعداد شباب مسيحي مثقف واع قادر على تفهم ما حوله في ذكاء :: ويكون ذلك بتعلم الدين . وما كان يهمه تعلم اللغات القديمة لدراسة الأدب القديم ؛ ولكن لفهم المسيحية كما يجب أن تفهم .

ويوضح لوثر فلسفته التربوية المتمركزة حول المسيحية فيقول : « إني أرغب في عديد من الشعراء والغويين ، ولكن لا لمصلحة اللغة اللاتينية . وأشعارها ونحوها وبيانها ، وإنما لتكون دراستهم للأدب القديمة طريقاً للوصول إلى الصديق المقدس الذي يهديهم سواء السبيل » .

٥ - عاب على طرائق التدريس ، فيقول مثلاً إن المتعلمين كانوا يفضون عشرين عاماً ليتعلموا اللغة اللاتينية ثم يصبحون قساوسة ويعظون الناس ... وهؤلاء القساوسة جهلة كبار ، لا يصلحون حتى لأن يضعوا بيضاً أو يصبحوا . كما يصبح الدجاج :. ولذلك فمن خلال كتاباته نلمح اتجاه نحو ربط المدرسة باحتياجات الناس ، ولذلك فهو يشرك الراشدين في العملية التربوية ؛ فتفتح مكتبات حتى تيسر للناس القراءة والمعرفة عن الله وعن الطبيعة وعن الوطن وكان لوثر يتكلم بهذا الرأي في وقت سار فيه العمل المدرسي من الكتب إلى العصي ( الفلقة ) .

٦ - يقدر لوثر عمل المدرس ، فيقول :: « إتنا لن نجزي هذا الشخص للمثابر - المدرس أو المهذب - الجزء الأوفى :: فأى مقدار من المال لن يؤثّر له دينه الذي في أعناقنا - وهكذا قال غير المتدين أرسطو ، ومع هذا فنحن نعامل المدرسين بكل احتقار ، وكأنهم فئة لا قيمة لها ولا اعتبار ، ثم ندعى دائماً أننا مسيحيون مؤمنون . إني من ناحيتي لو أكرهت على ترك مهنة الوعظ لأدخل في أى مهنة أخرى . فأنا لا أعرف مهنة ينشرح لها صدرى أحسن من أن أكون مدرساً - أو معلماً للصبيان . لأننى أعتقد أن مهنة التعليم ترفع مهنة الوعظ في فوائدها ، وفي خدمتها للعلم . وفي الحقيقة إني أحر في بعض الأحيان ، أيهما أشرف من الأخرى . لأنك لن تستطيع تعليم كلب هرم نوعاً جديداً من الحيل . كما أنه من الصعب أن نصلح مدمنى الإجرام : هذا هو

ما نحاول أن نفعله في مهنة الوعظ : وكثيراً ما تذهب جهودنا هباء : ولكنه من السهل أن تربي الأشجار الصغيرة ، ولو أن بعضها قد ينكسر في بعض الأحيان نيا صديقي إنك لن تجد في أي بقعة من الأرض فضيلة أعلى من تلك التي يتحلى بها الرجل الأجنبي الذي تعهد إليه بأولادك فربهم باخلاص وأمانة ، إنه لعمل قلما يعمله الآباء لأولادهم (١) .

### اتجاهات في المؤسسات المشرفة على التربية

أثرت حركة الإصلاح الديني على شكل ومضمون التربية مما ألقى ظلالاً مازالت مؤثرة في كثير من أنظمة وفلسفات التربية في العالم الغربي اليوم ، ومن أهم هذه الاتجاهات :

أولاً : الاقتناع بضرورة أن تنال الطبقات الدنيا تعليماً ، ولكنه تعليم لا يصل إلى مستوى ما تناله الطبقات الأرقى . وبذلك انفسح الطريق لثنائية في التعليم . نوع للفقراء وآخر للقادرين ، والأول يظهر في المدرسة الأولية ذات التعليم باللغة الدارجة والثاني يظهر في المدرسة الثانوية الكلاسيكية . ولم يوافق بعض زعماء حركة الإصلاح الديني على فكرة تعليم جماهير الشعب وخاصة في الطبقات الدنيا .

ولا ينفي هذا قولنا بأن بتور ديموقراطية التعليم بالمفهوم الحديث وضعت يان صيحات الإصلاح الديني . فقد أعلن لوثر عن عمومية التعليم بمعنى أن كل الأطفال — الأغنياء والفقراء ، والبنين والبنات — يجب أن يتعلموا . بل إن القس المورافي كومنيوس نادى بتأسيس سلم تعليمي كامل يبدأ من أدنى مستويات ويصل إلى مستوى الجامعة (٢) .

ولم تستطع الرغبة الديمقراطية في التربية أن تحقق لنفسها مكاناً تحت الشمس بسهولة ، فإن سحب الأرستوقراطيين كانت تتجمع لتجذب الشمس عن

(١) منرو ( المرجع السابق ) ، ٧٤ - ٧٥

(٢) يجب أن نفرق بين « ديموقراطية التربية » بمعنى تكافؤ الفرص لكل المواطنين ، وبين « عمومية التعليم » بمعنى أن ينال كل مواطن قسطاً ما من التعليم ، وفي العمومية يختلف تعليم الفقراء عن تعليم الأغنياء بحسب المستوى الاقتصادي ، الأمر الذي ترفضه ديموقراطية التعليم .

التطلعات الديمقراطية . حتى بدأت هذه السحب تنقشع تدريجياً مع السنوات الأخيرة في القرن الثامن عشر ومعظم القرن التاسع عشر .

وقد اهتم لوثر وكلفن وغيرهما بتعليم البنات ، ويلوح أن المدارس الهولندية كانت أسبق من غيرها في فتح أبوابها لتعليمهن ، ولكن بعض الطوائف ( مثل الكويكرز والإنجليكيين ) رفضوا رفضاً باتاً تعليم البنات ، ويذكر أن الزوجة الثانية للويس الخامس عشر ملك فرنسا أنشأت مدرسة في سانت سير لتعلم بنات الطبقات العليا .

ثانياً : لحركة الإصلاح الديني الفضل في بداية ظهور التعليم المدني ، أي ذلك النوع من التعليم الذي أصبحت تسيطر عليه السلطات المدنية . ويمكن أن نطلق على هذا التعليم العام أو التعليم الشعبي الذي يتيح الفرص لأفراد الشعب لنيل قسط من التعليم ، وقد سار هذا التعليم المدني جنباً إلى جنب مع زميله التعليم الذي تشرف عليه الهيئات الكنسية . وكانت بعض الهيئات الكنسية تسيطر على تعليم مشابه للتعليم المدني من حيث مراحله ومواد الدراسة ، إلا أنها صبغته بصبغة دينية فيها دعاية واضحة لمذهبها الديني .

على أن التعليم المدني في كثير من الدول الأوروبية بدأ ينحس وطأة التعصب الديني ، ولناخذ مثلاً السيطرة المدنية على التعليم في إنجلترا ، فقد أصدر الملوك الإنجليز البروتستانت أوامر خاصة بالمدارس والجامعات متوجه بأن الملك هو الرأس العليا للكنيسة . ويذكر أن الجامعات والمدارس خضعت للتفتيش ، فكان الملك هنري الثامن والملكة اليزابيث يرسلان أعوانهما إلى هذه المؤسسات التعليمية كتابة تقارير عما يدور فيها . وقد صدر مرسوم عام ١٩٦٦ مهوراً بخاتم الملكة اليزابيث يتطاب من كل مدرس أن يقسم بيمين الولاء للملكية والعقيدة الإنجيلية .

وعندما دانت السيطرة للمنتهجرين puritans في إنجلترا ، نادى زعمائهم بتأسيس نظام تربوي على مستوى الدولة (١) . ولكن السيادة للمنتهجرين لم تدم



مدة طويلة ، ولم يتحقق هذا النظام التربوي الذي راودهم . ولجأ المتطهرون إلى التعاليم في الخفاء حتى عام ١٦٨٩ بعد أن اعتلى عرش إنجلترا وليام وماري .

ثالثاً : اهتمام البروتستانت بالأسرة كمؤسسة تربوية ، فقد أكد لوثر أهمية الأسرة في إثارة المعاني الخلقية والدينية وممارستها على هدى من الكتاب المقدس : [وأكدت الكلفنية أهمية الأسرة في التربية في مراحل النمو الأولى ، ونادت بالإفاضة في قراءة الكتاب المقدس ، والحرص على أداء الشعائر الدينية والصلاوات ، والتحذير من العقاب الذي يحل على الأطفال الضالين ، وفي هذا يعبر كومنيوس بقوله إن على ركني كل أم مدرسة :

وقد ساعد على تحقيق بعض مبادئ البروتستانت انتشار الطباعة وبسرة الحصول على نسخ من الكتاب المقدس وغيره من الكتب الدينية ، وخاصة بعد أن تزايد عدد القادرين على القراءة . ثم بدأت الأسر الموسرة تفتني مكتبات خاصة .

رابعاً : الحركة الكاثوليكية المضادة : فلم يقف الكاثوليكيون مكتوفي الأيدي أمام هجمات البروتستانت ، وقامت نزعات دموية سالت فيها الدماء غزيرة تحت شعار مجد الرب ، ومملكة المسيح . وتناسى المسيحيون تعاليم السيد النبيلة ، فقتل الواحد منهم الآخر مظهرين قدرتهم على الكراهية والبغضاء في عنف وقسوة هي أبعد ما تكون عن تعاليم هذا المعلم العظيم .

وأقام المحاكمون الأسبان والرومان محاكمهم لتحكم على مناهضي الكاثوليكية بالهرطقة والضلال الديني ، وبأعمال السحر والشعوذة ، وبالكفر وسب الدين ... وغيرها من التهم التي أوصلت المذنبين إلى ساحات الإعدام . وقد عرفت الأعياد المسيحية مشاهد رهيبية لتسليية المسيحيين المخلصين ، ففي هذه الأعياد اقتيد الضالون من البروتستانت وغيرهم من الطوائف غير الكاثوليكية

وكذلك بغض اليهود والمسلمين ، إلى المحازر العامة .  
وبالمثل نال غير البروتستانتيين أصنافاً من التعذيب والاضطهاد حيث  
مادت البروتستانتية ، ففى ألمانيا مثلاً ظهر التعصب الدينى مدمراً سفاحاً ؛  
وفد عقد البابا مجمعاً فى ترنت ( ١٥٤٣ - ١٥٦٣ ) من أجل تحديد العقيدة  
الكاثوليكية ، واقترح أن يجمع إنشاء جمعيات دينية من الجزويت Jesuit  
وجماعة الخطباء Oratorians والإخوان المسيحيين Christian Brether .

وكان المبدأ الأساسى لجماعة الجزويت هو وجوب الخضوع التام للسلطة  
القانونية ، وشعار الجمعية « الكل للمجد الأعلى للرب » (١) .

وقد وضع الجزويت خطة مثالية فى التربية ، لا لأفراد جماعتهم فقط ،  
ولكن لتربية الشباب بوجه عام . ولم تقتصر مواد التربية على المسائل الدينية ،  
بل حوت أرقى ما وصلت إليه العلوم المدنية وقتئذ ، وليس أدل على نجاحهم  
من أن بعض البروتستانت التحقوا بمدارسهم . ويؤخذ على نظام التربية عند  
الجزويت عدم اهتمامهم بالتعليم الأولي ، فقد اهتموا بتربية القادة والزعماء ،  
ولذلك تفرغوا للتعليم العالى . ونجدهم حريصين على تكريس حياتهم للنهوض  
بمصالح طائفتهم ، ولم يطلبوا فى الغالب أجراً لقاء ما يقومون به من تربية (٢) ؛  
وتتميز معاهد الجزويت التربوية بدقة إدارية تثير الإعجاب ، فكان  
عميد الكلية يتبع رئيس الدائرة ( قسمت الطائفة إلى عدد من الدوائر الإدارية ،  
ولكل دائرة رئيس مسئول مباشرة أمام القائد الأعلى ) ، ويلى العميد العرفاء  
وهم يشرفون على المدرسين إشرافاً دقيقاً للتأكد من التزامهم بالنظام الموضوع ،  
ويشرف المدرسون على التلاميذ الذين يقسمون إلى مجموعات ، يرأس كل  
مجموعة مقدم : ويشرف التلميذ على زميله ، ويبلغ عن أى انحراف فى النظام ؛  
ويذكر منرو (٣) أن المدرسين فى مدارس الجزويت انقسموا إلى أربعة

(١) Omnia and majorem Dei gloriam

(٢) McCormick, op. cit., pp. 411-420

(٣) منرو : ( المرجع الأسبق ) ص : ٨٨ - ٨٩ .

أقسام : الأساتذة ، والمساعدون ، والمدرسون ، والطلبة المعلمون . والطلبة المعلمون هم أولئك الذين قبلوا في المهنة بعد أن انتهوا جزئياً من إتمام الدراسة بالكليات الصغرى . أما المدرسون فيخضعون لشروط قاسية من حيث المؤهلات ، ويفخر الكاثوليك بالعناية التي اتبعت في إعداد المعلمين لمدارس الجيزويت (١) .

أما عن المدارس والتلاميذ ، فقد دخل الطلبة المدارس الثانوية التابعة للجيزويت بعد أن نالوا تعليماً ابتدائياً تحت إشراف هيئات أخرى . وسمح للتلاميذ بالالتحاق بمدارس الجيزويت بعد سن العاشرة ، وسميت هذه المدارس بالكليات . وهناك نوعان منها : الكليات الدنيا وتمتد الدراسة فيها إلى خمس أو ست سنوات ، ثم العليا والدراسة فيها على المستوى الجامعي . وقسم المنهاج في الكليات الدنيا إلى : ثلاثة ( فصول ) للنحو ، ثم الفصل الرابع للإنسانيات ، ثم الخامس للبيان . أما في الكليات العليا أو الجامعية فقد درس الطلبة فيها الفلسفة ( وتشتمل على الرياضيات ٢ ، والعلوم الطبيعية لمدة ثلاث سنوات ،

وكانت اللغة اللاتينية هي لغة الدراسة بالكليات الدنيا والعليا ، واشتمل المنهاج في أساسه على دراسة الفنون العقلية الحرة السبعة ومقتطفات من الكتاب اللاتينيين القدماء . ولم يشجع الجيزويت مطلقاً استخدام اللغة القومية ، كما ( طهروا ) مؤلفات غير المسيحيين ونقوها مما يتعارض مع المسيحية قبل أن تقدم ليدرسها الطلبة .

وقد انتشرت مدارس الجيزويت في أنحاء العالم الغربي والشرقي ، ويذكر ماكورميك أنه كان لجامعة الجيزويت ٣٧٣ ( كلية ) عام ١٦١٥ ، ارتفع عددها إلى ٧٦٩ في عام ١٧٠٦ ، ثم إلى ٨٢٧ في عام ١٧٥٦ م ، وقد وصل عدد الطلبة في هذه الكليات والجامعات في منتصف القرن الثامن عشر إلى

---

(١) ويتضح ههنا في كتاب الدكتور Mc Cormick المشار إليه سابقاً ، حيث أن المؤلف كان عميداً للكلية الكاثوليكية بأمريكا The Catholic University of America .



حوالى ٢١٠,٠٠٠ طالباً . وقد اضطهدت جماعة الجزويت ثم رد لها البابا بيوس السابع مكانها عام ١٨١٤ لتواصل رسالتها .

## العقلية الأوروبية من عصر النهضة إلى الثورة الفرنسية

كان التفكير فى عصر النهضة احتجاجاً صارخاً على التقاليد المتزمتة التى فرضتها الحركة المدرسية خلال قرون طويلة ، وكان التفكير الجديد تحدياً للآراء الأرسطية والخضوع الكامل لها . ويمكن تقسيم العقل الأوروبى فى مراحل نموه منذ السنوات الأخيرة للعصور الوسطى إلى الثورة الفرنسية ( ١٧٨٩ م ) إلى عقلية عصر النهضة وعقلية عصر الإصلاح الدينى ، ثم عقلية الحركة العلمية ، وأخيراً عقلية فلسفات المذاهب العقلية والتجريبية والتشكيكية .

### أولاً : عقلية عصر النهضة :

درس الإنسانيون الكلاسيكيات ، ولكن قلة منهم تفهموا الروح العقلية الإغريقية ، ولذلك فإن إسهام الإنسانيين جاء بطريق غير مباشر ، فإن تأكيدهم على فلسفة أن الإنسان ككائن بشرى يجب أن تحتل مشاكله الدنيوية مركز الصدارة قد أدى إلى إثارة نمو الاهتمام بالأمور الدنيوية وحب الاستطلاع العلمى . وهذا ما يميز العقل الحديث . ولكن اهتمامات الإنسانيين كانت بعيدة عن الاتجاهات الواقعية وقريبة من الغموض . فإن ارتباطهم بحركة الإصلاح الدينى جعلهم فى ركاب المعتقدات الدينية والإيمان بقوى عليا مهيمنة ، بل إن الإنسانيين والمصلحين الدينيين شغلوا بأعجاد العصور القديمة ، ولم يقدموا للتقدم البشرى إلا النذر اليسير .

وقد عبد الإنسانيون فى تقدير وخشوع التراث القديم ، وإذا كانوا فى دعواهم قد حاولوا تحرير عقل الإنسان إلا أنهم أوقعوه عبداً لكلمات وأفكار الكتاب القدماء مثل شيشرون ، كما حدث عندما وقع العقل البشرى أسيراً لفلسفة وآراء أرسطو . وقد عبر إيرازمس عن النزعة الشيشرونية فى نقد لاذع قائلاً إن التفكير الحر يجب أن ينزه عن كل سلطة ، وأن هدف الإنسانيين

الشيثرونين هو تقليد أفكار وأسلوب شيثرون (١) . وتحولت الإنسانية الى نادت في أيامها الأولى بالفردية والحرية العقلية إلى قوة ضغط وكبت (٢) .

ثانياً : العقلية البروتستانتية - الكاثوليكية :

(١) تخلخلت السلطة ونوقشت المعتقدات السائدة عندما خرج المصلحون اندييون في ثورتهم ضد الاستبداد الكاثوليكي . وفي غمرة هجوم المحتجين على التسلط الكاثوليكي فتحت أبواب ضخمة لآراء كثيرة تتحدى ما ظنه المسيحيون غير قابل للمناقشة . وكثر مذهب المتكلمين وآراؤهم ، وبهذا - بطريق غير مباشر - أتاححت البروتستانتية الفرصة للتقدم العقلي . فان البروتستانتين أكدوا أهمية الكتاب المقدس كمصدر للإيمان وأساس للعقيدة . والسلطة الدينية والحلقية . ورفض البروتستانتون دعاوى البابا ورجال الكنيسة الكاثوليكية بأنهم المفوضون لشرح العقيدة المسيحية . ومن الناحية النظرية فقد نادى البروتستانتون بحق الفرد المؤمن في الخلاص مباشرة دون الالتجاء إلى وساطة وسلطة الكهنوت . وقصد البروتستانتون أن يكون من حق الأفراد والجماعات الصغيرة فهم وشرح الكتاب المقدس .

ولكن لم يستمر البروتستانتون في دعواهم التحررية هذه ، فقد تحولوا إلى تسلط أشبه بالتسلط الكاثوليكي ، بل إنهم استخدموا القوى المدنية لتأكيد معتقداتهم الدينية .

ومع اختلاف المذهبين إلا أنهما يفكران بطريقة متشابهة في مدركاتهما عن الله والإنسان ومصيره ، والعالم . وقد جمعت هذه المدركات بينهما مكونين جبهة وقفت أمام شمس العلوم التي كانت تحاول البحث عن فجر تبرز من خلاله لتطل على العالم وتنيره وتدفعه . فقد ساد اتفاق بين البروتستانتية والكاثوليكية على أن هذا العالم من خلق الله ، وفيه يلعب الإنسان دوراً حده

---

(١) طلت الحركة الإنسانية تدافع عن نفسها حتى النصف الأول من القرن السادس عشر تحت اسم ( الشيثرونية ) التي ترى أن الغرض من التربية هو تدريب المتعلمين على اتباع الأسلوب اللاتيني الكامل وأن شيثرون هو المثل الأعلى لذلك الأسلوب . وفي رأى الشيثرونية أن العمل المدرسي يجب أن يقتصر على دراسة مؤلفات شيثرون أو مثله .

به الخالق وواهب الحياة . واتفق المذهبان على أن هناك فرقاً بين العالم الطبيعي والعالم فوق الطبيعي ، وأن هذا الأخير - أو العالم الروحي - أكثر أهمية :

وفي رأى أصحاب المذهبين أن طبيعة الإنسان ثنائية ، تتكون من عناصر روحية وعناصر مادية ، والعناصر الروحية أكثر أهمية . وأكدت بعض الجماعات المسيحية مثل الكلفنية مبدأ الخطيئة الأصلية وأن الفرد يولد ومعد بالخطيئة ، ولكن سادت اتجاهات فيما بعد مؤداها إنكار الخير الفطري في الإنسان ، بل إنكار أنه يولد ليس خيراً وليس شراً . وقد اتفق البروتستانت والكنائس الكاثوليك على أن فعل الإنسان وسلوكه الخير في حياته الدنيوية ضروري لمجد الرب ولكي ينقذ الإنسان من عقوبة أبدية . وفي اعتقاد الكاثوليك والبروتستانت أن المعرفة والحقيقة تكشف عنهما قوى عليا حتى تنكشف للإنسان ، وأن هناك حقيقة مطلقة محددة . وقد اتفق المذهبان أيضاً على أن الهدف الأول في تربية الإنسان هو معرفته الحقمة للقوانين والأحكام الإلهية ؛ ولذلك فإن معرفة الإنسان للعالم الطبيعي أقل أهمية من معرفته للعالم الروحي والخلقي . وقد فهم الكاثوليك والبروتستانت عملية التعلم على أنها الكشف عن الأفكار الفطرية التي وهبها الله لكل فرد . ولكي تخرج هذه الأفكار إلى عالم النور يجب أن يخضع المتعلم لعمليات تدريب عقلي وخلقى ، بل لا بد له من دراسة اللغات والآداب وحفظها على ظهر قلب .

هكذا كانت عقلية عصر الإصلاح الديني ، سواء عند المحتجين البروتستانت . أو أهل التعصب الكاثوليكي ، عقلية عارضت البحث العلمي ( الحديث ) ، فقد أحرقت الكنيسة الكاثوليكية جيورادانو برونو Giordano Bruno (١) . كما أرغم جاليليو Galileo على إنكار معتقداته عن أن الأرض

(١) اتهم برونو في النصف الثاني من القرن السادس عشر بالهرطقة وتحدى سلطنة الكنيسة الكاثوليكية عندما أعلن أن فكرة كل شخص عن العالم تتناسب مع مركزه ، وأنه لا توجد حقائق مطلقة ... الخ . وقد حكم عليه في البندقية بالإعدام حرقاً ، وشد إلى قائم حيث أحرق سنة ١٦٠٠ . ومن المضحك أن القائم انذى شد إليه يرمز إلى « حرية التفكير » .



تدور حول الشمس . وقد وصف لوثر العلوم بأنها زوجة الشيطان وأنها أعدى أعداء الله (٢) .

### ثالثاً : العقلية العلمية :

. غاد الاهتمام بالعالم الطبيعي وقوانينه منذ القرن الثاني عشر في أوروبا وتجمعت مظاهر هذه اليقظة في حركة النهضة العلمية خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر عندما تحول اهتمام التفكير من عالم ما فوق الطبيعة إلى العالم البشري ، ثم تركز في العالم الطبيعي وقوانينه . ولعل أخطر وأعظم ( اختراع ) كان طريقة البحث الجديدة وهي الملاحظة والتجريب ، فان كل تغيرات التي طرأت على التفكير والمؤسسات الاجتماعية ترجع في أصولها إلى فضل العلم science وتأثيره على ميادين التربية والدين والأخلاق . لقد أعطى العلم للبشر عقلاً جديداً ، عقلاً ولد في فترة من الألم والمعاناة من جراء الالتحام الدموي العقائدي بين القديم والحديث ، صدام أفكار حددت مقادير ومصائر الملايين من البشر على الأرض التي ارتوت بدماء البعض وازدهرت بجهود البعض الآخر .:

وكان الإنسان قد مجد نفسه ، ثم حدث أن اكتشفت الدنيا الجديدة في الطرف الآخر من المحيط الأطلسي الواسع ، وساد اعتقاد بأن هنالك عوالم أخرى مجهولة وآفاقاً لم نعرفها بعد ، وبدأ تمجيد الإنسان يخبو لتلمع أهمية الأرض والعالم الطبيعي وتطلع الإنسان حواليه وإلى فوق رأسه . وبأن له الكون هائلاً جباراً ، وحل اعتقاد بأن الكون معقد لا نهائي :: وكان هذا الاعتقاد عظمياً لآراء أرسطو وبطليموس وغيرهما ممن سيطروا على التفكير المسيحي . ثم تقدم العقل العلمي محتلاً الأرض التي جلا عنها السلطان الكهنوتي والسيطرة الكنسية :: وبدأت حركة تحرير العقل الغربي من تحكم الحكمة القديمة والمعتقدات والآراء التي خرجت من مدن في شرق البحر المتوسط وانتقلت ببطء مستمر على اليابس وعلى سطح الماء إلى جنوب أوروبا ثم غربها

ووسطها وشمالها ... اهتز هذا العقل بفعل دقائق العلم الحديث والتفكير العلمي  
السليم .

ومع أن الآراء القديمة عن الكون كانت من كلام الوثنيين إلا أن البروتستانت  
والكاثوليك اضطهدوا كل من عارض تلك الآراء ، فقد أحرق برونو وأرغم  
جاليليو على سحب آرائه ، واضطر كل أستاذ في جامعة تشرف عليها سلطات  
كنسية أن يقسم بأنه لن يدرس نظام كوبرنيك (١) . وعارض العقل البروتستانتي  
والكاثوليكي نتائج التلسكوب واستخدامه ، بل قيل إن ما تراه العين من  
خلال التلسكوب إنما هو من فعل الشيطان القابع داخل هذا الجهاز ومهمته  
خداع العين ، وأن ما رآه أرسطو هو الموجود ، وما لم يره فهو غير موجود .  
وعلى الرغم من هذه المعارضة الجارفة ، فقد تحين العلماء الفرص السرية  
للاجتماع وإجراء تجاربهم بعيداً عن العيون . وجربوا في الطبيعة والكيمياء  
والهندسة ، وبحسوا في الفلك والجغرافية والتشريح والطب والملاحة  
والإحصاء ... إلخ . وتنبأ أصحاب العقول الراقية أن اليوتوبيا العلمية أصبحت  
على الأبواب . عن هذه المدينة المثالية تكلم كروميوس وبيكون وغيرهما ممن  
مدوا أبصارهم عبر السنين ليشهدوا مدناً تصل إلى الكمال عن طريق الاختراعات  
العلمية . وقال بيكون إن المعرفة قوة .

فضل كبير يعود إلى الطريقة العلمية فيما توصل إليه الإنسان من كشف  
اختراعات . وقد أسست هذه الطريقة على آراء فرنسيس بيكون Bacon في  
كتابه الطريقة الجديدة Novum Organon ( الذي ظهر في عام ١٦٢٠ )  
والذي نادى فيه بالطريقة الاستقرائية (٢) . وليكون الفضل في أن طريقته

---

(١) نيقولا كوبرنيك (١٤٧٣-١٥٤٣) عالم فلك بولندي وصف الشمس بأنها مركز  
الكون وأن الأرض تدور حولها .

(٢) في الاستدلال الاستقرائي تشتق المدركات أو المعاني أو القواعد من الجزئيات ، أي  
يكون الدارس قاعدة عامة من حقائق جزئية ، كأن تقول إن الحديد معدن وهو يتمدد بالحرارة  
والنحاس معدن وهو يتمدد بالحرارة والذهب معدن وهو يتمدد بالحرارة ، ثم تخلف إلى قاعدة  
وهي أن المعادن تتمدد بالحرارة وفي الاستدلال القياسي تطبق القاعدة على جزئيات .

الجديدة علمت العالم أن الأشياء الحقيقية هي الأشياء المادية وقوانين العالم الطبيعي . وكانت هذه النظرية تحدياً صارخاً لآراء أفلاطون (١) .

#### رابعاً : عقلية الفلسفة

كان لابد للاتجاهات العلمية أن تؤثر على تيارات التفكير ، فقد أصبح العقل العلمي يؤمن بأن لكل المعرفة جذوراً في الخبرة . ويؤمن التجريديون Empiricists بأن ما هو موجود في العقل وجد قبل ذلك في الحواس . غير أن العقليين Rationalists يلحون في القول بأنه إذا كانت الحواس أدوات للحصول على المعرفة ، فإن هناك مصداقات يصل إليها الفرد بعقله فقط ، ولا دخل للخبرة الحسية فيها . على أن المتشككين Skeptics أنكروا تماماً إمكانية المعرفة ، ولهذا فإن شعباً عقلياً ساد القسم الأول من عصر العلوم .

فقد أساءت العلوم إلى اللاهوت والدين والأخلاق والميتافيزيقا . أساءت باتجاهاتها وآرائها وطرائقها في البحث . ووقف بعض الفلاسفة أنداداً أشداء للعلوم فيقول جورج بركلي Berkeley الفيلسوف الإنجليزي ( ١٦٨٥ - ١٧٥٣ ) بأن المادة لا توجد منفصلة عن كينونتها المدركة ، وأن عقل الله لدى يلاحظ كل شيء هو القادر على استمرار الوجود الظاهري للأشياء المادية ، كما أن داود هيوم Hume الفيلسوف والمؤرخ الاسكتلندي ( ١٧١١ - ١٧٧٦ ) أصر على تشكيكه فقد أنكر إمكانية المعرفة الحقة محطماً دعاوى العلوم والفلسفة ومؤكداً إنكاره قدرة الإنسان على معرفة أي شيء من حالاته العقلية أو عن العالم الخارجي .

ولكن ما أحسته الحواس كان كافياً لإقناع الجماهرة بأنه حقيقي ، وأن العالم المادي الطبيعي موجود . وبالحواس استطاع الناس أن يحركوا صخرة للمنطق ممهدين الطريق للعلوم لتأخذ مجراها . بل إن الطرئ العلمية أصبحت نجد صدى عميقاً في اتجاهات تفكير الجماهرة . . . ولكن سطوة الدين وقفت شامخة ثابتة قوية وهب فلاسفة مثل بيركلي يقولون إن الحقيقة روحية ،



حقيقه مثالية ، وغيرهم آمنوا بالأفكار الفطرية ليحموا الدين : ولكن -  
المتشككين والتجريبيين أنكروا صحة هذه الآراء . فيقول جون لوك  
Locke ( ١٦٣٢ - ١٧٠٤ ) إن أساس المعرفة الخبرة ، ثم أثار النقاش  
حول وجود الله . وظلت الحركات الثلاث تعمل لتحرير الفلسفة من عبوديتها  
للدن وبذلك مهد الطريق للفلسفة الحديثة ورائدها عمانوئيل كانت Kant  
الفيلسوف الألماني ( ١٧٢٤ - ١٨٠٤ ) .

### ثالثا - عصر العقل

انتقل المسرح الذي تمثل عليه الدراما البشرية الحديثة والإصلاح التربوي  
خلال القرن الثامن عشر إلى فرنسا التي شهدت بزوع أفكار ومبادئ كان  
لها أن تلعب دوراً خطيراً في حياة إنسان العصر الحديث . والظاهر أن الفرنسيين  
أظهروا تفوقاً على غيرهم من الشعوب الأوروبية ، فقد قامت حرب بين  
معسكر أنصار الأدب الكلاسيكي وبين أنصار الأدب الحديث ، نزعامة  
Charles Perrault في عام ١٦٨٧ .

وعاش إنسان عصر التنوير في أوروبا يتخير بين ثلاثة مصادر يشتق منها  
المعرفة : الحواس والعقل والإيمان ، وكان الإنسان في تطوره يحاول دائماً  
أن يوازن بين هذه المصادر ، ولكن كثيراً ما كان يغلب عليه مصدر منها ،  
ففي العصور الوسطى غلب الإيمان ، فكان مصدر معرفته ما ينزل إليه من  
عند الله . أما في فرنسا القرن الثامن عشر فقد حدث تكامل بين عقلية ديكارت  
وتجريبية جون لوك ، ومثل هذا التكامل فولتير . ويعبر عن هذا التكامل  
بالعبارة الآتية (١) :

« نحن نعرف الحق بالعقل والعقل لا يستنير إلا عن طريق الحواس ؛  
وما لا توصله حواسنا لا نعرفه ، ومن البله أن نضيع وقتاً في التخمين . إن  
التصور والإحساس يقودان الأعمى قيادة عمياء : وكل الذين يدعون أنه قد  
تكشفت لهم أمور أو ألهموا ، إنما هم مخادعون : وأن مصدقهم بلهاء » .

وبهذا المفهوم وهذه الفلسفة تميز التفكير في القرن الثامن عشر ، معتمداً على العقل وعلى الإدراك الحسى .<sup>١</sup> وأعلن ديكارت ثلاثة أسس تقبلها المفكرون : ( ١ ) تفوق العقل ، ( ٢ ) وحدة قوانين الطبيعة ، ( ٣ ) طريقة محددة لاختيار الحق والتحقق منه .

وقد حقق العقل نصراً خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر في ميادين الرياضيات والعلوم الطبيعية ، مما حدا بمفكرى القرن الثامن عشر إلى الثقة به . وكانت آراء وأعمال كوبرنيك وجاليليو ونيوتون وغيرهم أصدق دليل على سفاهة التخمين والخضوع دون تفكير أو تجريب للأراء المتوارثة ، ووقف العلم شامخاً متحدياً رجال الدين وغير المؤمنين بالعقل والتجريب .

وكانت هذه التغيرات هي التي حدثت بمفكرى القرن الثامن عشر إلى التأكد من أن يقظة عقلية بدأت نهز الناس ، واحدة من تلك اليقظات التي عرفها التاريخ أيام مجد آئينا وعصر النهضة مثلاً . وأطلق المفكرون على هذا الزمن « عصر العقل » Age of Reason أو « حركة التنوير — Enlightenment » وأحس الإنسان المفكر أنه يتحرر من الماضي المظلم القاسى ، ذلك الذى سيطرت عليه الخرافات والأخطاء والجهل والتقاليد ، وكأنما الإنسان فى ذلك الماضى قد خدر واقتيد فى طريق ضال ، لأنه لم يفكر بنفسه ، فعاش حياته مغلفاً بالضباب لا يخرج منه ، ولم ير الشمس . ثم كانت الاتجاهات العلمية فانتشع الضباب وخرج الإنسان إلى النور ... وإلى الحرية ... بل إن النساء بدأن يدرسن الفلك والتشريح وأطلق لذكاء الإنسان العنان . وأدرك الفلاسفة الطبيعة على أنها آلة ضخمة تحكمها قوانين ثابتة . ولا بد من معرفة هذه القوانين لخير الإنسان . وكما قال بيبكون « المعرفة قوة » ، وتحول القول إلى علم واختراعات . وزاد إيمان المفكرين لمهاجمة الفساد فى الدين ، والأخلاق ، والدولة ، والمجتمع ، والكنيسة . ولئن يستطيع الإنسان الوصول إلى هذه الجنة إلا بتحسين نفسه عن طريق المعرفة الماضية ( م ٢٤ - تطور الفكر )

الكلاسيكية ، ولكنها المعرفة الحديثة التي تظهر في إنجازات العلوم والتحسينات في الفنون .

ولكن من يفكر ؟ هل يستطيع كل الناس هذا اللون من التفكير ؟  
يؤخذ على حركة التنوير أنها كانت أرسوقراطية في اعتمادها على العقل  
كنوع لنعيم الإنسان ، بل إن جماعة Encyclopedists ( جامعي  
المعرفة ) الذين هدفوا إلى التوفيق بين العقل والمؤسسات الاجتماعية ، اعتقدوا  
أن عامة الشعب غير قادرة على التنوير واستغلال العقل . ولذلك فهم في حاجة  
دائمة إلى قيد يحدد حركتها . . . . . « سوف تظل العامة دائماً غبية همجية ،  
لأنهم ثيران تلزمها النير والسياط والعليق » .

وفشلت فلسفة حركة التنوير في ميدان آخر فإنها لم تقدم نظرية اقتصادية  
تتمشى مع الاتجاهات العقلية والعلمية ، وظهر جماعة أطلقوا على أنفسهم اسم  
الفسيوخراطيين Physiocrats أو الاقتصاديين Economists وكان ذلك في  
النصف الثاني من القرن الثامن عشر ، وكلمة فسيوخراطية تعني سيادة العالم  
الطبيعي بمعنى سيطرة القوانين الطبيعية على الاقتصاد ، وإلى الفسيوخراطية  
يرجع الفضل في تأسيس علم الاقتصاد .



## الفصل الثالث عشر

### مذاهب وشخصيات

شهد النصف الثاني من القرن الثامن عشر ثورات حتمتها عوامل اقتصادية أساساً ، فقد اتبعت الحكومات الأوروبية سياسة اقتصادية لتزيد رصيد الذهب والفضة عندها . ولذلك فقد رفعت المكوس الجمركية على البضائع المستوردة ، وخفضت الجمارك على الأغذية والمواد الأولية المستوردة . بل إن الحكومات الأوروبية المستعمرة حرمت على مستعمراتها صناعات تصنعها هي ، كما فعلت إنجلترا عندما حرمت على مستعمراتها الأمريكية ما تنتجه مصانعها ، بل إنها أجبرتها على شراء منتجاتها أولاً تباع مرادها الخام إلا لها .

كانت العوامل الاقتصادية أسباب الثورات ، وساعدتها الظروف السياسية والدينية على اندلاعها ، فقد قامت الثورة الأمريكية احتجاجاً على فرض ضرائب دون تمثيل نيابي ، واحتجاجاً على القيود التي فرضت على حرية التجارة . كانت ثورة بورجوازية ضد الفئة المستغلة .

وفي فرنسا كان الاقتصاد إقطاعياً ، فكان للملك خمس الأرض ، وللنبلاء خمس آخر ، والكنيسة خمس ثالث ، ولبقية أفراد الشعب خمسان . وكان للأشراف ورجال الكنيسة سلطات ، فلم يكن من حق الفلاح أن يطحن بحبوه إلا في مطاحن السيد النبيل ، ويزرع بأمره ، ويخبز خبزه في مخبز السيد ، وتبيعه الدولة المملح بالسعر الذي تحدده . والموت عقوبة من يخالف الأوامر . وأعفى النبلاء ، ورجال الدين من الضرائب ، وفرضت ضرائب باهظة على الفلاحين والعاملين ، وحاربت فرنسا إنجلترا حروباً طويلة أثقلت على الطبقات الكادحة .

وتكون المجتمع الفرنسي من طبقات : في القاعدة العريضة عاطلون فقراء أصبحوا بالضرورة مجرمين ، وفوقهم طبقة عاملة من فلاحين وخدم وعمال

غير مهرة ، ومن هاتين الطبقتين تكون ثلاثة أرباع سكان فرنسا قبيل ثورتها الكبرى عام ١٧٨٩ . فوق الطبقة الثانية كانت طبقة صغار التجار والصغار رجال الدين وفقراء النبلاء والفلاحون ( الأغنياء ) ، وهؤلاء كونوا الطبقة المتوسطة الدنيا ، أما الطبقة المتوسطة العليا فكان قوامها أصحاب المهن الراقية وكبار الموظفين والتجار وأصحاب المصانع . واقتصرت الطبقة العليا على العائلة المالكة والنبلاء وكبار رجال الدين وهؤلاء كونوا مجتمع الـ ٢ مم ، وكان عددهم نصف مليون من مجموع السكان ، وكان ٢٠ مليوناً .

وقد تعب الناس في أوروبا من امتيازات رجال الدين وتسلطهم وخرافاتهم البعيدة عن تعاليم الدين ، بل ومن التعصب الديني والتزاعات بين المال ، وكان لكل دولة كنيسها ومذهبها ، كالإنجيلية في إنجلترا ، والكاثوليكية في فرنسا . ولكل مستعمرة أمريكية مذهبها . وتعصب الدولة لكنيسها فتمنحها امتيازات وتعرض على غير أتباعها التزامات ، بل تعذيباً وأحياناً طرداً من أراضيها ، ووصل الأمر في المستعمرات الأمريكية إلى المذابح الوحشية .

ونمت النزعات الوطنية والقومية ، ولعل أنبلها وأعظمها ديموقراطية نادى بها جون لوك ، وروسو ، وجيفرسون ، وتحققت في فرنسا وأمريكا . فقد أخضعت الكنيسة للدولة . وجعلت أرض الوطن أساس الوطنية الفرنسية . ونما ولاء لعلم الدولة وأناشيدها وأعيادها . وتحررت المدارس من سلطات رجال الدين ، بل إن أمريكا أخرجت دروس الدين من مدارسها . وقصرتها على الكنائس . وأصبحت المثل القومية أهدافاً أساسية في التعليم العام .

وإذا كانت الديموقراطية سياسة الحكومة ، فإن القومية إحساس يربط الجماعات والطبقات برباط وثيق . وقد نما هذا الإحساس تحت أنظمة متحررة وأنظمة متسلطة . ويذكر أن من الفلاسفة كانت Kant وفخته Fichte أملاً في دولة عالمية . وعارضوا فلاسفة النزعة القومية . وبعد هزيمة الألمان في موقعة يينا ( ١٨٠٦ ) على يد بوناپرت ، تحول فخته إلى حماس للقومية . ورأى أنها خطوة أساسية للعالمية . وآمن فخته بأن للدولة غرضاً مقدساً ،

وأن الوطنية واجب ديني ، وأن الألمان جنس نقي ، لهم لغة وثقافة منقاة ، وأنهم أكثر شعوب الأرض تدبنا ، وأكثرهم قدرة على الوطنية الحقيقية . . . ومهد فخته لاتجاهات تباورت في حكم النازي .

ورأى هيجل Hegel الألماني أن الدولة تنقل إلى الأفراد إرادة الله ، وأن الدولة الألمانية لن تحقق مصيرها المقدس إلا بتحطيم الفردية والاتجاهات المتحررة ، وأن الدولة هي الحقيقة المطلقة . وليست هناك ، في رأيه ، ذات فردية ، بل ذات قومية . وعلى الفرد أن يخضع وبطبع الدولة . وأن البقاء للأصلح . وقد تأثر كارل ماركس بفكرة هيجل القائلة بأن التاريخ عملية كفاح وتغيير ، فالقوة التقدمية في أية مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي تصبح رجعية في مرحلة تالية . وأن انتصار دولة على أخرى معناه أن المنتصرة أصبحت تحمل الروح المقدسة ، التي تنتقل من ذات قومية إلى أخرى . وقد تأثر موسوليني بفلسفة هيجل ، ولكن هذه الدعاوى لم يقدر لها أن تثبت . فان الدول أصبحت تعتمد بعضها على بعض اقتصادياً .

فمنذ ١٧٥٠ فصاعداً حدثت ظاهرة اقتصادية عرفها التاريخ تحت اسم « الثورة الصناعية » . فقد كانت التجارة مسيطرة على الصناعة ، ثم سيطرت الصناعة على التجارة ، وبعد قرن واحد من الزمان أصبحت الثورة الصناعية حقيقة ثابتة مؤثرة . وقبل منتصف القرن الثامن عشر اعتمدت الصناعة على أنشطة العائلات ، فالعائلة تشتري الأدوات والمواد الخام وتصنع . وحدث أن أصلح انجليزي من جلاسجو اسمه جيمس وات James Watt عام ١٧٦٠ . نموذجاً لآلة بخارية اخترعها عبقرى اسمه نيو كومن Newcomen حوالي سنة ١٧٠٠ . وفي عام ١٧٨٥ استخدمت الآلة البخارية في صناعة النسيج (١) :



وعملت الثورة الصناعية بعد أن انتشرت المصانع وعلت المداخن ، على  
إسراع نمو الرأسمالية ، وتكدس المدن بالسكان ، وخلقت عادات واتجاهات  
جديدة فقد زاد الطلب على إشراف الدولة على التربية ، بعد أن أصبحت  
التلمذة الصناعية على يد ( الأسطى ) في المصنع اليدوى غير مجدية ، وتطلبت  
المصانع التى تعمل بالبخار صناعا مهرة ، كما أن المناهج تأثرت بالثورة  
الصناعية فازداد الاهتمام بالعلوم التى لم تعد معرفة مسلية (١) . ثم انتشرت  
الآلات البخارية بعد عام ١٨٥٠ . ثم دخل البترول والكهرباء كمصدرين  
للقوة . وبدأ عصر الآلات .

ومع التقدم الصناعى بدأ العمال يطالبون بتشريعات لحمايتهم ورعايتهم ،  
وقد سمح باتحادات العمال فى إنجلترا بعد عام ١٨٢٤ ، وفى فرنسا بعد عام  
١٨٨٤ . وفى ألمانيا نظم الحزب الديموقراطى الاشتراكى سنة ١٨٦٣ .  
ثم أسس ماركس فى العام التالى جمعية العمال الدولية . وعمل بسمارك فى سبيل  
اشتراكية الدولة الألمانية كوسيلة لتحطيم محاولات الحزب والجمعية . وكلاهما  
منصف للعمال ومطالبهم .

### الحركة الواقعية

ومع هذه التغيرات فى حياة المجتمع ، ظهرت مذاهب فلسفية وتربوية  
تلمسها اليوم فى الأنظمة والاتجاهات التربوية . وسوف أتعرض لبعض هذه  
المذاهب وشخصياتها فى الصفحات القادمة .

تعرضت فى صفحات سابقة للحركة الإنسانية . ووضحت كيف أن  
المذهب الإنسانى اتخذ رغبات وميول الإنسان موضوعا له . وبينت ثورته  
على أجمود واتجاهات العصور الوسطى ، وقد ظهرت فى عصر النهضة حركة  
إحياء اللغات والآداب الكلاسيكية وكل ما يتعلق بالإنسان من لغة وأدب  
وتاريخ . ولكن الظاهر أن الاهتمام بالشكل أغفل المضمون . وضاعت القيم  
العملية للمواد التى يدرسها المتعلمون .

وظهرت حركة قوامها الاهتمام بالجوانب العملية في التربية ، والاهتمام بالمتعلمون فيما يدرسه المتعلمون . ولم يعترض أنصار هذه الحركة وهم الواقعيون الإنسانيون Humanistic Realists على المواد الإنسانية ، ولكنهم حددوا من مداها ، فقللوا مثلاً من دراسة النحو اللاتيني ، مكثفين بالقدر اللازم للتذوق الأدبي . واهتموا بالمعرفة ، ومصادرها في رأيهم في مخلفات الأقدمين المدنية والدينية . وفي هذا يقول منرو . . « ولقد اتفق الإنسانيون الواقعيون مع الإنسانيين الكلاسيكيين المحدودى الأفق في أن اللغات والآداب الكلاسيكية القديمة هي الهدف الوحيد للدراسة ، وعلى الأقل الوسيلة الوحيدة للتربية . وكان منهج الدراسة لدى الفريقين يتكون من هذه اللغات وآدابها وكانت هذه اللغات وآدابها في نظر الفريقين تمثل أرقى ما وصل إليه العقل البشرى ، وتشتمل على أغزر ما أنتجه الذكاء الإنسانى . وليس هذا فحسب بل إنها تشمل أيضاً كل ما هو جدير بأن يعنى به الإنسان . . . ولكن يوجد فرق جوهرى بين هاتين الفئتين فالمذهب الإنسانى الكلاسيكى كان يهدف إلى الغاية اللغوية والأدبية التى تتحقق عن طريق لاتينية شيشرون ، وغايته هو إنتاج شباب رومانى جديد ، وخلق لاتينية جديدة . أما الإنسانيون الواقعيون فكانوا يهدفون إلى التوصل لمعرفة الدوافع الإنسانية ، ونظم الحياة البشرية والحياة وارتباطها بالطبيعة . . . وهدف الإنسانيون الواقعيون إلى السيطرة التامة على جميع مرافق الحياة المحيطة بهم طبيعياً واجتماعياً عن طريق تعرف حياة القدماء في نطاق أوسع . . (١) .

وكان الإنسانيون الواقعيون أحد وجهين للحركة الواقعية ، أما الوجه الثانى فقد بدأه فرنسيس بيكون الذى وجد في الطبيعة ومظاهرها مضمون الدراسة والبحث . فبدلاً من الحقيقة التى توجد بين صفحات الكتب ، فإنه بحث عنها في قوى وقوانين الطبيعة . ويعرف هذا الوجه من الحركة الواقعية

باسم الواقعية العلمية Scientific Realism التي كانت اُبداية الحركة العلمية في التربية فاستخدمت اللغات أدواتاً للمواد . وصمم المنهج بحيث يحتوي على الحكمة العالمية Pansophia ، على أمل أن إلمام المتعلمين بقدر كاف من المعارف يمهّد الطريق لنظام اجتماعي جديد (٢) .

وسوف أتعرض لوجهي الحركة الواقعية من خلال بعض الشخصيات .

### الواقعية الإنسانية

رايبليه PaanÇois Rabelais (١٤٨٣ - ١٥٥٣) .

كان رايبليه راهباً وطبيباً فرنسياً ، وقد طرد من الدير ، ويعد من خير من يمثلون الواقعيين الإنسانيين . ودرس على البندكتين ، ثم على الفرنسيكان ، على أنه في معظم حياته كان جوالاً لا يستقر في مكان واحد . وقد تهكم رايبليه على الشكلية التافهة التي سادت عصره . وانتقد في منخرية لاذعة منهج التربية القائم على دراسة الألفاظ والكلمات مستبعداً دراسة الحقائق الحيوية . واهتم بالتربية التي تشمل على العناصر الاجتماعية والحلقية والدينية والجسمية ، وهو يؤمن بدراسة الكتب ، على أن تطبق حقائقها تطبيقاً فعلياً في الحياة .

وأكد رايبليه ضرورة استخدام الملاحظة في التدريس ، وأن تربط الدراسة بالحياة . كما اهتم بالتربية الرياضية ، وبعدم القسوة في النظام . وتعتبر آراؤه واقعية وإنسانية في وقت واحد ، وقد تأثر بها كثيرون منهم مونتين ولوك وروسو . وقد عبر رايبليه عن آرائه التربوية في أحاديثه الساخرة التي كتبها عن بطل خرافي ذي قوة جبارة هو جارجانتوا . فمذ مولده إلى سن الثالثة تعلم رجانتوا على يد والده النظام والأخلاق . . « وأمضى السنوات الثلاث كما يمضيها كل الأطفال ، أي في الشرب والأكل والنوم ؛ في الأكل والنوم والشرب ؛ في النوم والشرب والأكل » . وفي سن الخامسة عهد به أبوه إلى واحد من الفطاحل الأساتذة الجهابذة الأستاذ الدكتور السفسطاني هولوفيرن الذي علمه حروف الهجاء حتى اتقنها جارجانتوا



واستطاع تسميعها من آخرها إلى أولها ، واستغرق ذلك خمس سنوات وثلاثة أشهر ، ثم أقرأه بعض الكتب غير المفيدة حتى كان عمره ثلاث عشرة سنة وستة أشهر وأربعين . . ثم استغرق ثمانى عشرة سنة وأحد عشر شهراً فى قراءة كتاب واحد . ثم مات أستاذه ، وجاءه أستاذ آخر الذى علمه حتى أصبح جارجانتوا حكماً كائ شئء خبز فى القرن . . . ثم اكتشف أبوه أنه درس كثيراً ، ولكنه لم يتعلم شيئاً ، وقارن بينه وبين صبي تربي بأسلوب حديث ولم يبلغ الثانية عشرة من عمره بعد ، ووجد أن ابنه مغفل غبي جاهل أمام الصبي .

ثم تعلم جارجانتوا على يد مؤدب يستخدم الطرق الحديثة . وكان هذا المؤدب مختلفاً عن المؤدبين السابقين ، فهو لطيف وذكى ، يتخير الظروف الملائمة للتدريس ، ويستخدم اللعب والتدريبات ، ويوجهه إلى الملاحظة . وأحب جارجانتوا الحساب لأنه درسه بطريقة لطيفة .

وأرسل جارجانتوا رسالة إلى ابنه جريويل . وفيها عبر رابيليه عن آرائه فى التربية .

### الواقعية الحسية

فرنسيس بيكون Francis Bacon ( ١٥٦١ - ١٦٢٦ )

كانت ولادة بيكون بلندن عام ١٥٦١ فى بيت من بيوت الرثاسة من جانبي أبيه وأمه ، فكان أبوه السير نيقولاس بيكون حامل أختام الملكة فى عهد اليصابات وأمه ابنة السير أنتونى كوك الذى كان مريباً لإدوارد السادس وركنا من أركان الإصلاح الدينى فى زمانه (١) . وتلقى بيكون تعليمه فى طفولته على يد مربين خاصين ثم التحق بكلية ترينتى فى كامبردج ، فى سن الثالثة والعشرين انتخب عضواً فى البرلمان . وبدأ اسمه يلعب كمتكلم وكتيب . وتقرب من الملكة ، ولكنه لم يصب نجاحاً . على الرغم من مساعدة صديقه الحميم اللورد اسكس المقرب منها . وقد فتحت الملكة آذانها للوشايات ضد

اللورد الذى أحبه الشعب فعهدت إليه بمهمة ولاية إيرلندا فى أخرج الأزمات .

وانتهى عهد اليصابات ، وأقبل عهد جيمس الأول ، وظل يترقى ليكون فى المناصب حتى وصل إلى منصب قاضى القضاة عام ١٦١٨ ، وكثر تزلفه وتملقه للملك . وعرف عنه أنه كان يقبل الرشاوى والهدايا ، وقد حدث أن تقبل رشاوى من طرفين فى خصومة ، وحكم لأحد الطرفين ، فثار الطرف الآخر ، وتألب عليه عدد كبير من الموتورين . وجرى تحقيق مع بيكون ، فاعترف . وظهر فسادده على الملأ ، ولكن الملك كان يسانده ... وقال المتعدرون لبيكون القاضى الفيلسوف إنه كان يحكم بالعدل لأنه كان يقبل الهدايا من الطرفين .. وحكم عليه بالعزل من المناصب العامة وتحريم النيابة والولاية . ومات عام ١٦٢٦ .

ولم يكن بيكون مبتكراً لأفكار جديدة ، ولكنه نخص جميع الاتجاهات التى نشأت فى عصر النهضة معارضة لوجود أى سلطة خارجة على الحياة العقلية ، ومحبذة اكتشاف حقائق عالم الظواهر الطبيعية ، وعالم الفكر . وجعل بيكون الفلسفة أو العلم ، أو الحياة العقلية بوجه عام هدفاً جديداً ، فقد رفض تكديس المعلومات النظرية ، وأكد الاهتمام بالغرض العملى النفعى . فقال عن المعارف القديمة ... « إن الفلسفة والعلوم العقلية القديمة مثل التماثيل تزين ويحتفل بها . وهى تشبه هذه التماثيل أيضاً من حيث أنها لا تتحرك من المكان الذى وضعت فيه (١) » . وقد قارن بيكون بين الفلسفة القديمة والفنون الميكانيكية العملية النافعة التى تنمو وتسير فى طريق التقدم والكمال يوماً بعد يوم لأن لها أغراضاً عملية نفعية .

وليكون هدفان وراء كل دوافعه وإنتاجه ، والهدف الأول هو تحويل العلم إلى منفعة بنى الإنسان ، والهدف الثانى هو تطوير طريقة الاستقراء فى البحث لتساعد الإنسان على إخضاع الطبيعة لإرادته والسيطرة عليها . وكان سيكون يرى أن كل المحاولات الفلسفية والعلمية إنما هى محاولات تخمينية ، لأنها قبلت أحكاماً غير مؤكدة ، وجعلتها أسساً تبنى عليها . وقد حدثت تغييرات فى الاتجاهات منذ العصور الوسطى أو حتى منذ إيرازمس مؤدية إلى طريق التجريب ، وعبر بيبكون عن ذلك فى احتقاره لأرسطو والإغريق عامة فيقول : « إنهم تكلموا كثيراً وعملوا قليلاً ، وكانت حكمتهم ثرثرة غير مجدية ولا منتجة » .

ويرى العقاد أن بيبكون لم يكن أول من علم الناس منفعة العلم فى خدمة الإنسان ولا أول من أقامه على أساس التجربة والاستقراء ، ولا يقترح ذلك فى فضل رسالته لأن أصحاب الرسائل الفكرية جميعاً يصدق عليهم ما يصدق عليه .. « ولكنه وحده قد اهتدى إلى الموضع من الحقائق الحرة بالتوكيد والتقرير ، وبشر بالفكرة التى يستدعيها الزمن الحاضر والزمن المستقبل من بعده . وكانت بحق طليعة الكشف الموالية فى العلم الحديث » .

لقد نادى بيبكون بأن المنفعة غاية المعرفة الإنسانية ، وأن الأقيسة ماضية للعقل فى تيه الغرض والتخمين ، نادى بهذا فى زمن كان الناس فيه يحتقرون الانتفاع بالعلم لاعتقادهم أن الآخرة هى محور كل علم ، وأن الزهد فى الدنيا صفة العلماء .

ولم يرفض بيبكون الأقيسة برمتها ، فقد اعتبر الطريقة القياسية « توقعاً للعقل » وأنها تستخدم ولكن فى حدود . أما طريقة الاستقراء فهى الموصلة إلى تقرير درجة التأكيد ، وهى التى تستخدم فى الكشف عن العلم ، فى ترجمة الطبيعة : وبهذه الطريقة يسيطر الإنسان على الطبيعة . ويرى بيبكون أن العلم والسعادة البشرية صنوان ، ولا حد لمثل هذا العلم وتلك السيطرة ، والإنسان



إن هو إلا خادماً ومترجماً للطبيعة فحل بما يصدر عنه ، بل كل ما يعرفه وتحصل عليه نتج عن ملاحظته نظام الطبيعة ، في الحقيقة أو في تفكيره (١) . وفيما عدا هذا فانه لا يعلم شيئاً ولا يمكنه القيام بشيء ، لأن سلسلة الأسباب لا يمكن لأية قوة فصم عراها ، ولا تمكن السيطرة على الطبيعة إلا بالخصوع لها . وعلى ذلك فان موضوعي المعرفة البشرية والقوة البشرية يلتقيان في الواقع في نقطة واحدة ، والسبب في فشلنا في العمل هو جهلنا بالأسباب (٢) .

وفي رأى سيكون أنه لا بد للعقل البشرى من التخلص من عوائق البحث الصادق والملاحظة الرشيدة ، وقد أطلق على هذه العوائق اسم Idols أى الأصنام أو الأوهام ( ويسمى العقاد الأوثان ) . وهى هذه العقائد والموروثات التى تنحرف بالإنسان عن قصده وتميل به إلى السخف والضللال . وقد عبر عنها في كتابه Novum Organon ( القسطاس الجديد أو القانون الجديد ) . وقسم بيبكون الأوهام إلى :

- ١ - أوهام القبيلة ( وتسمى أحياناً أوهام الجنس ) وهى الأوهام التى تصور الأشياء على صورة سابقة لا برهان عليها من التجربة والمشاهدة .
  - ٢ - أوهام الكهف ، فكل إنسان محصور فى كهف من كهوف الوراثة أو النشأة أو علل الفطرة ، وأوهام المكهف هى الميول الشخصية الفردية .
  - ٣ - أوهام السوق ، وهى شر الأوهام : وتنتج عن العادات والتقاليد الاجتماعية ، وما يتبعه الإنسان فى علاقاته .
  - ٤ - أوهام المسرح وهى تلك الأوهام التى تسربت إلى عقول الناس من آراء وأقوال وقضايا الفلاسفة وأخطائهم فى القياس والأحكام .
- وعبر بيبكون عن آرائه أيضاً فى كتابه New Atlantis ( الأطلانتس الجديدة أو طوبى الجديدة ) . وذكر فيها عن القارة الضائعة التى أشار إليها أفلاطون فى أحلام الفلسفة :

---

(١) Eb, op. cit., p. 158

Ulich' op. cit., pp. 165-160

(٢) منرو : ( المرجع الأسبق ) ص ١٤٧ .

وعن آرائه في التربية تراه يتهكم على الكلاسيكيات فيقول إنه لا يشرفنا أن تقف الحدود العقلية عند اكتشافات القدماء ، ولذلك فيجب أن تتجه لدراسة نحو الطبيعة وكنهها . والمعرفة المشتقة من الطبيعة هي الصالحة للدراسة ، وهي تأتي بطريق الحواس ، وهي الحقيقة المثمرة ، وإذا كانت هذه هي مواد الدراسة فإتينا نجده يحتم تناولها بطريقة جديدة هي الانتقال من دراسة الجزئيات إلى القواعد والمبادئ العامة .

ويلخص موقفه بكون في أنه رأى وجوب إعادة تربية الإنسان بطريقة علمية ، وسوف ينشأ نظام اجتماعي جديد مؤسس على البحث العلمي في مظاهر الطبيعة باستخدام الاستدلال الاستقرائي . ويرى أن العلم قمين أن يحسن ظروف الحياة المادية ويسعد الناس ويعمل على رفاهيتهم .. وإذا استطاعت المدارس أن تنشر المعرفة فإن هذا سيؤدي إلى حل المشكلات التي حيرت البشرية . وفي خطته التربوية آمن بأن المعرفة قوة . وأنه إذا تحسنت معارف الناس تحسنت أحوالهم . ولم يرفض الإلهام الإلهي . ولكنه رفض أن يلعب أي دور في التربية ، فكل ما يدور في حلبة التربية يجب أن يؤسس على المعرفة العلمية .

وليس من شك أن آراءه يكون ترددت قوية ساطعة خلال القرون الثلاثة الماضية ... منذ أيامه إلى وقتنا هذا .

كومنيوس John Amos Comenius (Komensky) (١٥٩٢ - ١٦٧٠)

يعرف عن جون آموس كومنيوس أنه أكثر المتأثرين بآراء بيبكون ، بل أكثرهم تطبيقاً لها . ففى خط حياته كمدرس وكاتب طبق المبادئ البيكونية المتصلة بالبحث عن الحقيقة . وقد تمتع كومنيوس بشهرة كبيرة إبان حياته حتى أنه استدعى من مورافيا مسقط رأسه إلى لندن للإفادة بآرائه . واتجه كومنيوس البروتستانتي المتعصب إلى العمل في القيادات الدينية مع اهتمامه بالتربية ...

وعاش حياة شهد فيها ألواناً من القسوة والاضطهاد . إلا أنه لم يدع المرارة تسرى إلى قلبه ، بل رأى نفسه مواطناً عالمياً . لقد أحب بلده ولكنه

أحب أكثر أن تكون جزءاً من مجتمع مسيحي عظيم ، وهو بهذا يختلف عن إيرازمس الذي احتقر الصفات واللغات القومية . في حين أن كومنيوس آمن بضرورتها وأهميتها ، فهو نادى بعالمية مؤسسة على الحب والفهم الذي يضم الشعوب ووحدة البشر كأجزاء في ثقافة المسيحية .

وقد أثرت خبرات حياته في تلوين عقيدته التربوية وفلسفته . وظهرت جلية في مؤلفه Great Didactic « المرشد العظيم » . الذي كتبه عام ١٦٣٢ باللغة التشيكية ثم نشر باللاتينية (١) . ويتكلم عن القوة الأساسية في العملية التربوية ، ففي الفصل الثاني يرى أن الحياة في حالة نمو مستمر ، والإنسان على رأس المخلوقات لأنه قادر على فهم عمل الله وحكمته ، وهو صورة الله .

ويعتبر كومنيوس ، في تطور الفكر التربوي . أول الواقعيين الحسيين ، وهذا الاعتبار فاسد إذا حكمنا على كومنيوس من زاوية فلسفته المشبعة بالزهد والتدين وهي على النقيض من الاتجاهات التجريبية البيكونية .

ويميز كومنيوس ثلاث مراحل لإعداد الإنسان لدوره البارز في العالم الطبيعي المقدس ، فيقول في الفصل الرابع من كتابه « المرشد العظيم » إن الإنسان وضع بين الكائنات ( المرئية ) ليكون : كائناً عاقلاً ، وسيداً لكل الكائنات ، وصورة لخالقه . وفي هذه المظاهر الثلاث أساس الحياة الحاضرة والمستقبلية . وعلى هذه الأسس قامت آراؤه التربوية . فلكي يقوم الإنسان بدوره العاقل في هذا العالم فعليه أن يلم بالمعرفة كلها ، ولكي يسود الكائنات فيجب أن توهب له القوة على نفسه وعلى الأشياء . ولكي يعد لرسالته الدينية فيجب أن يتعلم كيف يكل نفسه وكل شيء على الله . مصدر كل شيء . فالتربية تهدف إلى المعرفة والفضيلة والتقوى .

ولكي تتحقق هذه الأهداف ، في رأى كومنيوس ، فيجب اتباع فلسفة

---

(١) مادة آراء كومنيوس في التربية وفلسفته مأخوذة أساساً من كتاب Ulrich وPrics السابق الإشارة إليهما .



يكون القائلة بأن الإنسان يطبع الطبيعة ليسيطر عليها ، ولكن كومنيوس يضيف مفهوماً قديماً عن الطبيعة جاءه من شيشرون وسينيكا ، هو المفهوم الفلسفي - الأخلاقي ، وموداه طبيعة الإنسان قبل أن يقترف الخطيئة الأولى الكبرى ، فالإنسان الطاهر هو نقطة البداية .

هذا ، و تلخص أهم آراء كومنيوس في النقاط الآتية (١) :

١ - عن طبيعة الكائن البشري : يقول إن النشاط البشرية تختلف من فرد لآخر ، ولكنها تندرج تحت ثلاثة أنواع رئيسية ، فكل إنسان يتغذى ويحس وينهم بطريقته . واعتماداً على مصادر إغريقية ورومانية يقول كومنيوس إن الناس محكومون بثلاثة مبادئ أو نفوس أساسية : النباتية والحيوانية والعاقلة والنباتية تغذينا وتنمينا ، والحيوانية تجعلنا ندرك الأشياء بحواسنا ، والعاقلة تهدينا لمعرفة الحقيقة والتصرف في المواقف المختلفة . والنفس العاقلة قوامها العقل والإرادة والعاطفة ، فالحقل يعرف ويميز ، والإرادة قوة تجعلنا نعمل والعاطفة تجعلنا نرغب ونتخير . وعند الإنسان الكامل نجد اتساقاً وانسجاماً بين هذه النفوس أو القوى الثلاث . وهو ما كان موجوداً قبل الخطيئة الكبرى . والإصلاح ممكن ، ولكن بذوره لا تنمو منفصلة عن المجتمع وعن التعليم الديني . فالإنسان يتعلم الكلام والحكم على قيم الأشياء باحتكاكه مع أفراد المجتمع ويجب أن يتشبع المجتمع بالاتجاهات الدينية حتى يجد الفرد النامي أمامه نموذجاً صالحاً . فالفرد بحياته في مجتمع صالح ويتربى تربية دينية صالحة سوف تتحقق له المعرفة والفضيلة والتقوى .

٢ - في مراحل التربية ... وهذه تتم في المجتمع الصالح .

( أ ) خلال السنوات الست الأولى : تنمو حواسه ، وعن طريقها يدرك بيئته ويسمى هذه المرحلة بمدرسة الأم ، وفيها تعلم الأم الطفل كيف يتكلم ويلاحظ الطبيعة .

---

(١) محاولة التلخيص ، أرجو ألا تؤثر على الأفكار ، لكن المقصود إلقاء بعض الأضواء في مجاله من الفكر عند كومنيوس .

( ب ) من سن ٦ - ١٢ سنة يمضيها الطفل في المدرسة الابتدائية التي تعرف باسم مدرسة اللغة القومية . وقد ألف كومنيوس مجموعة كتب لهذه المدرسة باللغة التشيكية . وهذه المدرسة عامة لكل الأطفال ، وتعلم القراءة والكتابة باللغة القومية ، والرسم ، والحساب ، والغناء ، والتاريخ ، والجغرافية والدين .

( ج ) من سن ١٢ - ١٨ سنة يمضيها الفتى في ( المدرسة اللاتينية ) ، وفيها يتعلم التلاميذ أربع لغات هي اللغة القومية واللاتينية والإغريقية والعبرية ، والفنون العقلية الحرة السبعة ، ومواد أخرى تؤهلهم للدراسة الجامعية .

( د ) من سن ١٨ - ٢٤ سنة وتقضى في دراسة جامعية . وفي هذه المرحلة تنبثق الإرادة . وغرض الجامعة تدريب الشاب على البحث ، وتزويد التخصص في المعرفة ، وتعد للمهنة كالتب والطب والقانون . وعلى الطالب أن يدرس مواد كثيرة جمعها كومنيوس في ثلاثة كتب هي : البانسوفيا Pansophia وفيه الحقائق العامة عن الطبيعة والإنسان والله ، والبانهستوريا Panhistoria وفيه حقائق خاصة تؤيد ما جاء في البانسوفيا ، والباندوجماتيا Pandogmatia وفيه تتجمع كل الآراء والأفكار الصائبة وغير الصائبة المتعلقة بالموضوعات التي كتبت في البانسوفيا ، أو معظمه ، ولكن أصول الكتاب ضاعت في خضم المعارك بين البروتستانت والكاثوليك ، ولم يطبع .

٣ - عن العملية التربوية : إذا اتبعنا الطبيعة ، فمن الممكن أن تكون العملية التربوية سهلة (١) .

( أ ) إذا بدأت في سن مبكر ، قبل أن يفسد العقل .

( ب ) إذا كان العقل مستعداً لها .

( ج ) إذا بدأت من العام إلى الخاص .

( د ) ومن السهل إلى الصعب .

( هـ ) إذا لم يدرس التلميذ مواداً كثيرة .

---

(١) Ulich, op. cit., op. 194 ( من الفصل السابع من « المرشد العظيم » ) .

( و ) إذا تمشت مع عقلية المتعلم وطبيعتها .

( ز ) إذا تعلم التلميذ كل شيء عن طريق - بواسطة - .

( ح ) وعرف المتعلم فائدة كل ما يتعلمه .

( ط ) إذا سار التعليم في طريقة واحدة .

٤ - الكتب المدرسية : اهتم كومنيوس بتأليف كتب مدرسية يستخدمها المتعلمون ، وشرح الأهمية العلمية لاستخدام هذه الكتب . ثم يعطى كومنيوس أصولاً لاستخدام هذه الكتب حتى تنجح نجاحاً ملحوظاً ، ويعزى إليه أنه بدأ حركة « الكتاب المدرسى » . أما عن أشهر الكتب التى ألفها فهى كتاب « باب اللغات المفتوح » وهو لتعلم اللغة اللاتينية .

٥ - عن طريقة التدريس : وضع كومنيوس أصولاً لطريقة التدريس ، وقد تأثرت طرق التربية الحديثة بهذه الأصول بعد أن أضفت عليها من الصبغة العلمية ما جعلها أكثر نفعاً . وقد حدد كومنيوس هذه الأصول فى :

( أ ) كل ما لابد أن يعرفه الطفل يجب أن يتعلمه ويكون التعليم بعرض الشيء أو الفكرة مباشرة على الطفل ، لا بعرض نموذج الشيء أو رمزه .  
( ب ) كل ما يعلم يجب أن يعلم على أنه ذو قيمة عملية فى الحياة اليومية ، وذو فائدة معينة .

( ج ) كل ما يعلم يجب أن يعلم بطريقة مستقيمة لا عوج فيها ولا تعقيد :

( د ) كل ما يدرس يجب أن يشير إلى طبيعته الحقيقية وأصله - أى أسباب وجوده .

( هـ ) عند دراسة موضوع ما يجب شرح مبادئه الأولية أولاً ، ثم نذكر بعد ذلك التفاصيل .



( و ) يجب أن تعلم كل عناصر الموضوع دون استثناء ، مع بيان ترتيبها ومكانها وعلاقتها بعضها ببعض .

( ز ) يجب أن ندرس كل شيء ، ولا نعلم أكثر من موضوع واحد المرة الواحدة .

( ح ) يجب ألا نترك موضوعاً دون تفهمه تماماً .

( ط ) يجب أن نؤكد الفروق التي توجد بين الأشياء المختلفة حتى تكون معرفة الإنسان عنها واضحة لا لبس فيها ولا غموض .

لقد حاول كومنيوس أن يقيم طريقة تربوية في الاتجاه العلمي مع الاحتفاظ بالهدف الديني ، وقد نجح في هذه المحاولة نجاحاً يستحق التنويه . ولقد تأثر المربون فيما بعد بالكثير من آرائه ، فبستالوتزي اهتم بالملاحظة ، ملاحظة الطبيعة وطورها إلى خدمة التربية بصورة فعالة ، كما عرض روسو بعض آراء كومنيوس التربوية فكان لها صدى عميق في وقته . واستفاد بازيدو Basedow من فكرة كومنيوس عن استخدام المحسوسات والرسوم في التدريس . وعلى العموم فإن الكثير من مبادئ كومنيوس قد أظهرها اللاحقون من المربين بطريقة شعورية أو لا شعورية في معرض كلامهم عن تدريب الحواس ، والربط ، والطبيعة ودراستها وملاحظتها .

جون لوك John Locke ( ١٦٣٢ - ١٧٠٤ )

عاش لوك خلال فترة من الانقلابات السياسية في إنجلترا وقد شهد الثورة ضد شارل الأول ، وضد كرومل ، وعودة شارل الثاني وتولية وليم وماري . وقد ولد في عام ١٦٣٢ وتلقى تعليمه في سني حياته الأولى في البيت تحت إشراف والده ، وفي سن الرابعة عشرة التحق بمدرسة وستمنستر ، ثم بكنيسة المسيح في أكسفورد حيث أجرى تجارب في الكيمياء وقرأ للفيلسوف ديكارت . وقد درس الطب ولكنه لم يعمل طبيباً . وقد عمل مع بعض السياسيين ذوي النفوذ ، واضطر في وقت إلى الالتجاء إلى هولندا ، وبقي بها ست سنوات إلى سنة ١٦٨٩ . وفي عام ١٦٩٣ نشر كتابه بعض أفكار عن التربية

«Some Thoughts Concerning Education» ويستكمل في هذا الكتاب آرائه التي أوردتها في كتابين سابقين هما « مقال عن الفهم البشرى » و « سلوك الفهم » An Essay Concerning Human Understanding ، و « The Conduct of the Understanding ».

وقد انتشرت آراء لوك وتردد صداها ، في حين أن آراء كومنيوس لم تجد مثل هذا الصدى لمدة قرنين على الأقل . ولعل السبب كما يراه يوليوس أن لوك قدم للقرن الثامن عشر ، زيجاً رائعاً للتقدم والرجعية . وقد أعجب هذا المزيج المستنيرين وخاصة من بين الإنجليز . وقد أعطى لوك صورة للرجل المثالي ، وجذبت الصورة أنظار الكثيرين فأقبلوا عليها .

ونوصف الشخصية المثالية بأنها متحررة من قيود السياسة والدين ، بعيدة عن القيود التي توارثها النبلاء وطبقهم التي بدأت شمسها تغيب . ولعل المدة التي قضاها لوك في المنفى جعلته يرفض النظام المستبد في الحكم ، وحكاية الحق الإلهي المقدس الذي أضفى على الملوك . ولعل موقفه أزال غشاوة عن عيون الناس فبدأوا يتساءلون باحثين عن الحكومة العادلة ، وعن التحرر من السيطرة السياسية . ففي رأيه أن الإنسان بطبيعته قوة بحمي بها ممتلكاته ، أي حياته ، وحرية من غيره من البشر .

وفي « خطابات أربع عن التسامح » يهيب بمعاصريه الذين أنهكتهم الحروب الدينية والبغضاء أن يتحرروا دينياً . فما في النفوس ليس من سلطة الحاكم ، والدين مرتبط بما في عقل الفرد ... وهذا ما يقبله الله ، فالله لا يقبل سلوكاً نتج عن قوة من الحاكم . ولن تستطيع وسائل التعذيب ومصادرة الممتلكات والسجن أن تغير ما في نفس الفرد .

ومع هذه الآراء التحررية التقدمية التي نادى بها لوك فإن جمهرة الشعب الإنجليزي ظلت معتقدة أن الإرادة الإلهية في صف الرجعية . وسادت في عهد ولیم وماري قوى الملكية والأرستقراطية مع السلطات الكنسية ، وظل الشعب خاضعاً لها ، حتى أن هذه القوى سيطرت على التعليم في جميع مراحله ،

وطردت المارقين منه ( حتى عام ١٨٧١ ) وضاع تعليم الشعب .  
ولكن تناقضاً يظهر في موقف لوك ، فان التربية من أجل ( الرجل المثاني )  
أو ( الجتلمان ) لم تكن مستطاعة لكل الشعب ، وإنما كانت ممكنة لطبقات  
ممزة . ولذلك نراه يقول إنه إذا استقامت أمور هذه الفئة فسوف تستقيم أمور  
المجتمع كله : عن طريقهم . وهنا يظهر التناقض بين النزعة التحريرية ، وقصر  
التربية الكاملة على فئة معينة .

ومع ذلك فنسمع من لوك أقوالاً عن تربية الأطفال الفقراء ، ومعظمهم  
كانوا شغاليين ، فيقول إن على الأطفال الفقراء بين سن الثالثة والرابعة عشرة  
أن يكونوا تحت إشراف مدرسين يدرّبونهم على العمل وليتفهموا الصناعة حتى  
يردوا بانتاجهم ما صرفه المجتمع على تغذيتهم ١١

ويقف لوك مع فولتير الفرنسي في صف واحد ، كلاهما يتكلم عن مجتمع  
من الأحرار مميز عن بقية المجتمع . بثس تربية هذه التي قالها لوك عن الفقراء  
وتدريبتهم ليدفعوا ثمن طعامهم . لقد كان كومنيوس قديساً إذا قورن بلوك ،  
وقد نتلمس بعض العذر للفيلسوف لوك إذا حررنا عقولنا من مفاهيمنا الحديثة  
وعشنا في عصر الاضطرابات والسيطرة الدينية والأرستوقراطية .

وإذا تركنا موقفه جانباً لندرس شيئاً عن آرائه التربوية فنجد أنه :

١ - يؤمن بأن الخبرة أساس كل المعرفة ، فالطفل يولد وعقله صفحة  
بيضاء Tabula Rasa . إن مصدر كل أفكارنا خبراتنا الحسية ، وإدراك  
الظواهر الداخلية أي نشاط الفهم (١) .

٢ - يؤمن لوك بالإلهام الإلهي ، ولكنه ترك هذا الموضوع ليكون تحت  
بحث العقل البشري .

٣ - يؤمن بضرورة التربية الجسمية والحلقية ، وأن يبدأ الطفل تعلمه  
بالحسوسات . ولهذا - ففى رأى البعض - يصنف لوك بين جماعة الواقعيين  
الحسين .



٤ - تهدف التربية إلى : قوة الجسم ، والفضيلة كما تنضح في صلاح النشأة وحكمة السلوك ، والمعرفة . على أن المعرفة تتوقف على صحة الجسم وحسن الخلق والنشأة الطيبة . ويظهر اهتمامه بتربية الجسم فيقول إن العقل السليم في الجسم السليم (١) .

٥ - ينبغي ، لكي ينمو الأطفال نمواً جسمى صحيحاً ، ألا يلبسوا ملابس ثقيلة تدفئهم شتاء ، وأن يسيروا ورءوسهم عارية . وأن يناموا مبكراً ويتيقظوا في وقت مبكر . والنوم ثمانى ساعات . والتكشف مستحب .

٦ - يرى أهمية التربية الخلقية ، فيكون الجسم قوياً ليكون قادراً على تنفيذ أوامر العقل ، فالجسم القوى قادر على تحمل مختلف الصعاب .. حتى رغباته .

٧ - يجب أن يتعلم الطفل إنكار الذات والسيطرة الذاتية ، ويجب أن يخضع الأطفال رغباتهم ومطالبهم فلا يندفعون وراءها . فلا يحصلون على شيء لأنه يرضيهم ، ولكن لأنه يصلح لهم .

٨ - تهدف التربية الأولى إلى تكوين العادات الصالحة ، ويتدرب الأطفال على تقبل أوامر الأب والمعلم ، عن أن يتحكم الخوف في تحديد سلوكهم في طفولتهم ، ويتحول محور السلوك إلى الحب والصداقة عندما يكبر الطفل ، ومع ذلك يرى لوك أن العقوبة الشديدة غير مجدية ، وينصح باستخدام المدح والتعزيز أما العقوبات البدنية فهو يرفضها إلا في الحالات القصوى .

٩ - يهتم بيث الفضائل منذ بواكير الطفولة ، فبالفضائل يتمتع الطفل بحب واحترام الآخرين كما يتعود التسامح مع نفسه . والسبيل إلى الفضائل هو التعليم الديني صباحاً ومساءً حتى يتعود الإخلاص لله الخالق الواهب الحافظ .

١٠ - تأتي التربية العقلية في مرحلة تالية للخلقية ، ولا يرمى من التربية العقلية أن يحقق المتعلم كمالاً في علم من العلوم ، ولكن ليتفتح عقله لشيء العلوم .

ومهمة المربي أن يدرب ( ملكات ) المتعلم ويعلمه حسن استخدام وقته ، وأن يعودده تحمل الآلام ليحقق الكمال في عمله .

ولكى يفكر الفرد تفكيراً سليماً فيجب أن يدرب عقله على ملاحظة العلاقات بين الأفكار ، والرياضيات خير تدريب على هذه الملاحظة ، فهي الطريق إلى « تكوين مخلوقات عاقلة » .

وبعد هذا العرض السريع لأهم آراء لوك التربوية ، لعلنا نتساءل أين مكانه بين فلاسفة التربية ، فإن البعض يضعه في زمرة الإنسانيين ، والبعض يراه واقعياً ، وأحياناً نفعياً . فع أنه قد نادى بتدريب العقل ، ولكن بعض آرائه لا تتفق مع القائلين بنظرية التدريب الشكلى ، فهو يرفض ما يذكرونه عن انتقال أثر التدريب .

كتب لوك عن تربية طبقة خاصة ، ولذلك فلم تجد آراؤه صدى تطبيقياً في المدارس ، ومع ذلك فقد أثرت آراؤه على التربية الإنجليزية والأمريكية وخاصة في عملية التدريب ، ومشكلة النظام ، كما تأثر بها روسو وخاصة في قوله بتربية الطفل تربية طبيعية .

### الحركات الطبيعية والنفسية والاجتماعية

... ونصل في رحلتنا عبر القرون في صحة الفكر التربوى وتطوره إلى القرن الثامن عشر حيث سادت شكلية دينية وشكلية عقلية عرفناها في عصر التنوير . وقد ثار مفكرون ضد الأنماط السلوكية الجامدة التي حتمها التفكير الدينى ، ثاروا بعد أن ازداد إيمانهم بحقيقة الطبيعة البشرية وما تتطلبه من حرية في التعبير وارتياح ومرح . وقد ساء الفرنسيون خاصة سلطة الكنيسة الإرهابية القاسية على الفكر والعمل ، وقد ساندت الكنيسة دعارة البلاط الملكى وفسد الحكم ، ومع القوتين كانت قوة الأرستقراطية الممعة في إباحيتها الفارقة في ملذاتها .: وكبار رجال الدين في نعيم لا يعارضون ولا يحتجون على الملك والبلاط والنبلاء وإنما كبلوا الفكر والعمل بجمود الدين . وغطى رجال الكنيسة موقفهم بالمواظبة على أداء الطقوس الدينية ، وكانت مشبعة بالرياء والنفاق والورع الزائف .

دمع ذلك، فكانت فرنسا تزدهر وتنمو لتقود أوروبا كأول دولة لها مقومات الدولة الحديثة . وكانت حركة التنوير الفكرى ( وقد أشرت إليها سابقاً ) ثورة على السلطة الكنسية وعلى الاستبداد فى الحكومة والمجتمع محاولة تحرير التفكير من الجهل والخرافات ، ومعتمدة على العقل الإنسانى والتفكير البشرى . وحاولت حركة التنوير بناء الشخصية للفرد مؤكدة كفايته وحرية الفكرية وهادمة المخاوف المتسلطة على المشاعر . فقد آمنت بعقل الفرد وعدالة الحكم والتسامح الدينى وبالحرية السياسية وحقوق الإنسان . وقد بينت فى صفحات سابقة آراء لوك المرتبطة بهذا التحرر . وتبلورت دعوة الداعين فى أن جميع الأفكار تنتج عن التجريب وأنه ليست هناك أفكار فطرية ، وأن الحس هو المصدر الأول لكل أنواع المعرفة ثم يأتى دور التفكير . وقد أعلى من شأن العقل . على أنه يؤخذ على كثير من المفكرين ومنهم فولتير ولوك قصر كفاية العقل وسموه على فئات معينة ، ولم ترض هذه الأرستقراطية العقلية بعض المفكرين وقتئذ فقد رأوا فيها طبقة ذكية تقوم على أطلال طبقة غنية . وكان معنى هذا أن تعيش جموع الشعب فى ظلام وجهل . ويقول منرو إن الحركة الفكرية فى هذه النزعة الأرستقراطية تحولت إلى نوع من الشكلية ، شكلية فى الشكل وفى الأثرة وقلة الاكتراث ، وفى زخرفة مظاهر الاختلاط الاجتماعى ، وفى أنظمة عرجاء لمجتمع زائف .. بذلك بعدت هذه الحكمة العرجاء وسيادة الطبقة المتعلمة المصطنعة عن البساطة لاعتبارها دليلاً على الابتدال ، كما بعدت عن المنهج الطبيعى . ثم ظهر جان جاك روسو يدعو إلى مذهب طبيعى .

جان جاك روسو . Jean Jacques Rousseau « ١٧١٢ - ١٧٧٨ » .

يدرك الدارس لآراء روسو مدى تأثيره بآراء مونتسكيو ولوك ، ولكنه كان أكثر قدرة وشجاعة فى توضيح رأيه ، فلم يبال بما ساد عصره من عادات وأفكار لم تعجبه . فقد تأثر بآراء مونتسكيو فى تربية الخواص مؤكداً أن العقل السليم فى الجسم السليم ، كما تأثر بآراء لوك فى العناية بتربية الجسم والعقل



والخلق وعدم تدليل الأطفال بالمغالة في كسائهم وتدفتهم شتاء ، ولكنه آمن  
بترك الطفل حراً يفعل ما يشاء ... وسوف تعلمه الطبيعة وتربيته .

ولد روسو في عائلة فرنسية بروتستانتية تسكن جنيف عام ١٧١٢ ، وماتت  
أمه في ولادته ، ورباه والده إلى سن العاشرة ثم كفله أقارب أمه . وقد درس  
ليتعلم الكتابة وتسجيل العقود ولكنه فشل ، وحاول تعلم فن النقش ولكن  
قسوة معلمه أبغضته في الفن وأستاذه ، ويقول روسو في اعترافاته إنه بسبب  
هذه القسوة تعلم الكذب والسرقة واعتاد الجبن والمكر . وقد حدث ذات  
ليلة في سنة ١٧٢٨ أن عاد متأخراً فوجد أبواب مدينة جنيف قد أغلقت فخاف  
سوء المعاملة ، وقضى ليلته في الحلاء . وبدأ يعيش مع إخوان السوء فأنحدرت  
أخلاقه . ويقول روسو في اعترافاته إنه عمل في خدمة بعض الأغنياء ، واعتنق  
الكاثوليكية ، ثم تعرف بسيدة ثرية اسمها مدام دي وارنز وهي أرملة شابة  
متحررة علمته الموسيقى والكالاسيكيات ثم تركها ورحل إلى باريس ، وعاد  
إليها ١٧٣٢ ، وكان يحبها فهي في نظره أجمل النساء (١) . وفي سنة ١٧٣٨  
تحول إلى حب سيدة أخرى حتى عام ١٧٤٠ حيث عهد إليه بتربية أطفال  
إحدى العائلات الغنية في ليون ، ولم ينجح كثيراً كمدرس . ثم رحل إلى  
باريس مؤملاً أن يخرج على العالم بطريقة جديدة في الموسيقى ، وقدمها إلى  
المجمع العلمي ، فرفضت ، ولكنه كسب معرفة كثيرات من السيدات اللاتي  
يبدن الموسيقى . وعمل بعد ذلك كاتم سر لسفير فرنسا بالبندقية ولكن زملاءه  
وشوا به فعاد إلى باريس واشتغل بالتأليف الموسيقي . ثم تزوج من امرأة غنية  
جاهلة اسمها تيريز . ويقول إنه أنجب منها خمسة أطفال وأنه أرسلهم كلهم  
إلى ملجأ .

ومن أعمال روسو فوزه في مسابقة قدم فيها « رسالة في العلوم والفنون »  
وفي العام التالي ( ١٧٥٢ ) قدم للمجمع العلمي « رسالة في التفاوت وعدم  
المساواة » آملاً الفوز ولكن آماله طاشت ، ونشر الرسالة في العام التالي ، وفي :

---

(١) أنظر : اعترافات جان جاك روسو ( ترجمة محمد بدر الدين خليل ) .

نفس السنة كتب روسو رسالة في الاقتصاد السياسى قال فيها بوجوب تعبير القانون عن إرادة الشعب ، وأن تعلم الحكومة جميع الأطفال تعليماً سليماً حتى تربي الطفل ديمقراطياً ، وأن تفرض الحكومة الضرائب على الأغنياء لا الفقراء

وكتب روسو « العقد الاجتماعى The Social Contract » وفيه دافع عن الفقراء وانتصر للعامة وطالب بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية .

وكان روسو جريئاً في كتابته في وقت كانت الجرأة نادرة ، في وقت ساد فيها القول بأنه إذا كان الحكم ذئاباً وجب أن يكون المسيحيون غنماً ، نادى روسو بالحرية والمساواة فلا يميز الغنى في غناه ويميز الفقير في فقره حتى لا يشتري الغنى الفقراء ، ويبيع الفقير نفسه لعوزه وحاجته . والظاهر أن طفولة روسو وحياته بين فقراء أحياناً وأغنياء أحياناً أخرى . ثم احتكاكه بعناصر الفساد الخلقي على مستوى الجماعات وعلى مستوى الأفراد ، والنذالة التي عامل بها بعض الذين أحسنوا إليه ، والنذالة التي عومل هو بها .. كل هذا جعله يكتب بإيمان وصدق ، وقد عارض آراء فولتير الذي وصف جموع الشعب بأنهم أغنياء متوحشون ، وأنهم ثيران لا يحتاجون إلا إلى منخس ينخسون به ، ونير يوضع على رقابهم ، وعشب يأكلونه (١) .

وانتشر كتاب العقد الاجتماعى ليكون إنجيل الثورة الفرنسية ، فقرأه الجند في معسكرهم ، وتلى في شوارع باريس ، بل أعجب النبلاء والأمراء لعدوبة عباراته ومثانة حججه . وعبر الكتاب المحيط ليوثر في أمريكا أيضاً .

وكتب روسو « الاعترافات Confessions » أظهر فيها الطبيعة الحقة للإنسان وكان أميناً في شجاعة وقحة فلم يخف خطيئة من الخطايا التي ارتكبها ، ويذكر أن أحداً قبله لم يقف عارياً - في كتابته - أمام العالم كما فعل ، قائلاً « إذا لم أكن أحسن من غيرى .. فأنا على الأقل مختلف عنهم » .

أما مؤلفه الخالد « إميل Emile » فكان الدافع له على كتابته سؤالا من سيدة طلبت أن يرشدها إلى الطريقة المثلى في تربية أبنائها ، وقد وضع في إميل

كيف يربي الطفل منذ ولادته حتى يبلغ العشرين من عمره ، وتشمل الأجزاء الأربعة الأولى من إميل هذه التربية ، أما الجزء الخامس فشرح فيه تربية البنات لتكون امرأة تربي أبناءها وتسعد زوجها .

وكانت سنوات روسو الأخيرة متسمة بالمتاعب فبعد أن ألف إميل خاف الاعتقال فهرب إلى إنجلترا . وظل يتنقل هو وتيريز من مكان إلى آخر حتى عادا متكرين إلى باريس سنة ١٧٧٠ ، وضاعت زوجته به وأهملته . وعاش بائساً يكسب قوته بنسخ الموسيقى حتى ضعفت أعصابه وعجز عن الكتابة أو كاد . وجالت برأسه هواجس وخواطر غريبة ففقد الثقة في كل الناس ، ثم انسحب إلى الغابات حيث قدم له صديق كوخاً في غابة يسكنه . وعادت إليه الخواطر السوداء فظن أن أعداءه يحيطون به . ويقال أنه انتحر ، وقيل إن سكتة قلبية دهمته فمات ودفن في ليلة صيف هادئة بين أحضان الطبيعة وسط أشجار الحور . وبعد أن نجحت الثورة الفرنسية ( ١٧٨٩ ) حمل الثائرون جثته حيث دفن مع العظماء في البانثيون .

أما عن آرائه التربوية التي تردد صداها فسوف أكتفى بتلخيص وجيز لها :  
١ - يرى أن هدف التربية هو تكوين إنسان كامل ، وأن على التربية أن تزيل كل شيء لتنمو الطبيعة الإنسانية وترقى ، فالتربية بهذا المعنى وسيلة يزول بمقتضاها ما يعوق نمو الطفل وما يؤثر فيه تأثيراً سيئاً .

٢ - ثار روسو ضد النظم القائمة وخاطب الناس قائلاً « سيروا ضد ما أنتم عليه تصلوا إلى النجاح » . وقد هزأ بالتعليم المدرسي العادي ، ونصح المربين بأن يرجعوا مع الأطفال إلى الحالة الطبيعية .

ولا ندرى بالضبط ماذا يريد روسو بالحالة الطبيعية . فهو يقول إنه لا يجب أن يسمح للطفل في تربيته بالاختلاط بأحد حتى لا يقلد نموذجاً سيئاً . وليذهب الأطفال إلى الطبيعة ويبقوا على ارتفاع خمسة آلاف قدم فوق مستوى البحر حتى لا يصابوا بأمراض خلقية اجتماعية ..

٣ - يرى روسو أن التربية الأولى من الميلاد إلى سن الثانية عشرة يجب



أن تكون سلبية محضة ، إذ أنها لا تدعو إلى بث الفضائل بل عليها أن تبعد كل ما يكون الرذائل عند الطفل ، وحتى تحفظ عقل الطفل من الخطأ . والخير في أن ترك الطفل دون أن تفعل شيئاً له . وفي رأيه ألا يعلم الطفل شيئاً حتى الثانية عشرة .

٤ - حتم روسو على المربين دراسة الأطفال وأن يدرسوا العالم في نظر الطفل وعقليته وغرائزه وميوله وتفكيره .. الخ ، ويقول « ادرسوا أطفالكم ، إننا لا نفهم معنى الطفولة » . وكان يرى أن جهل المربين بالأطفال والطفولة أدى إلى تربيتهم تربية خاطئة . ورأى .. « إن الطبيعة تتطلب أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً » والطفل في نظره ليس مصغر رجل ولكنه كائن في طريق النمو . ويتكلم روسو عن بعض صفات الأطفال فيقول « إن الأطفال لا يفكرون إلا في الحاضر دائماً ، إن في استطاعتك أن توحى إليهم بذوق أو عاطفة ، إنهم معجبون بأنفسهم يتمنون أن يكون لديهم ما لدى غيرهم ، إنهم مرحون محبون للمحاكاة ، إن الطفل يتمنى أن يكون أشياء ، وأن يقلد ، وأن ينتج ، وأن يظهر قوة ونشاطاً » (١) .

وكان يرى أن وظيفة المربين إعداد الطفل للحياة المقبلة وأن يدركوا العالم في نظره ، وكيف يراه ويتخيله ، وأن يفكروا في عالم الطفولة الذي يعيش فيه حتى يأخذ من المواد ما يلائم ذلك العالم .

٥ - اهتم روسو بنشاط الطفل ونصح بمده بالوسائل التي يظهر فيها هذا النشاط ، كما نادى باستغلال حواس الطفل وتربيتها منذ الطفولة . بل إنه نادى بعدم تعليم الأطفال القراءة في الصغر معتقداً أن حركة الطفل ولعبه أكثر فائدة له في الناحيتين الجسمية والعقلية .

٦ - يرى روسو أن يقلل بقدر المستطاع من الأوامر والنواهي التي يصدرها الكبار للأطفال ، كثرتها تميت شعور الطفل ، ولا تدفعه إلى التفكير لأنه يصبح آلة في يد غيره . ولذلك فهو يرى أن يتعود الطفل السلوك دون

سلطة خارجية تصده عن الخطأ . إذ أن معنى هذه السلطة أنه يعمل خوفاً من عقاب ولا يفكر في إرضاء ضميره أمام الله والإنسانية . وإنما يسلك ما يسلك لإرضاء غيره .

٧ - يؤمن روسو بتشجيع الدراسة العملية والطبيعية والرياضية ، ويندد بتعليم الآداب واللغات . كما يرى ألا يعتمد الطفل على الكتب وحدها في التعلم .  
٨ - وفي رأى روسو أن يترك الطفل للطبيعة يتعلم ما فيها من أسرار ، ويدرس ما فيها من نبات وحيوان وجماد حتى يقدر قدرة الخالق . والطبيعة في نظره خيرة وأن الشر يأتي إلى الإنسان من احتكاكه بالناس .

وقد عبر روسو عن آرائه التربوية في كتاباته ، وخاصة في « إميل » . وإميل شخصية رباها روسو في كتابه ، ولم يقترح نظاماً للتعليم ، ولكنه ترك الطبيعة تأخذ مجراها ، والكثير من الآراء التي أوردها لا يمكن تطبيقها اليوم . ولكن روسو يقترح عدداً من الوسائل لدراسة طبيعة الطفل . والكتاب في خمسة أجزاء (١) :

١ - الجزء الأول : من الميلاد إلى الخامسة ، وينصح روسو بأن ينقل الطفل إلى الريف ليعيش وسط الطبيعة . ولا يتدخل أحد في تربيته ، بل يترك لتقوم الطبيعة بتهيئة الظروف للنمو الداخلي لمواهب الطفل وأعضائه . وينصح ألا يلف الطفل بعد ولادته بالأربطة واللفافات ، فهذا معوق لنموه الطبيعي ، وألا نغالي في العناية به حتى ينمو مستعداً لمقاومة صعوبات الحياة ، فنجيب طلباته الضرورية دون أن ندله . ويوجه الطفل في هذه المرحلة : الأم مصدر حبه ، والأب وهو المربي الأول للطفل ، ثم المعلم الذي يعلم الطفل واجبات الرجال .

٢ - الجزء الثاني : من الخامسة إلى الثانية عشرة ، ويظل الطفل في الريف ويتركه المعلم يعلم نفسه بنفسه من الطبيعة . فإذا أخطأ يتحمل تبعه خطئه . والتربية في هذه المرحلة جسمية ، وينصح بأن يعود الطفل الحشونة . وتتميز

---

(١) صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية . ٢٨٤ - ٢٩٦ .

هذه المرحلة بأن التربية فيها سليمة ، تهتم بتعويد الطفل العادات الخلقية السليمة ، ولا يتعلم القراءة والكتابة ، بل لا يحمل الطفل على تعلم أشياء لا يقدر على فهمها ، وأن يقتصر الإعداد التربوي للطفل على مجرد تدريب الحواس .

٣ - الجزء الثالث : من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة ، وهذه مرحلة البلوغ ويراها روسو مرحلة التفكير والدراسة ، ومرحلة العمل والتعليم . وينصح بأن نعتمد على الظمأ الطبيعي للطفل نحو المعرفة ، وأن نعتمد على الطبيعة وألا نلجأ إلى الكتب ، فالعالم المحيط بالطفل هو كتابه ، وحقائق هذا العالم هي موضوعات التعليم . وينصح روسو بتعليم إميل الجغرافية والفلك والجبر والطبيعة ، ويكون تعلمها بطريقة عملية .

ويرى أن يكون كتاب روبنسن كروزو أول كتاب يقرأه إميل ، سيتقمص شخصية روبنسن ويتعلم بعض الصناعات التي كان يقوم بها بطله ، وأن هذا سيحرك فيه دافع البحث عن فنون أخرى . ومرة أخرى ينصح روسو بأن تعود إميل التمشف فيفترش الأرض ويلتحف السماء مثلاً .

٤ - الجزء الرابع : من الخامسة عشرة إلى العشرين ، فبعد أن أخذ إميل قسطاً كافياً من التربية الجسمية والعقلية أصبح لازماً أن يربي دينياً وأخلاقياً حتى يدرك صلته بالناس وعلاقته بالله . ويرى الإقلال من النصائح والإرشاد وزيادة اتباع الطرق العملية واحتذائه المثل الصالحة التي يلمسها في سير أبطال التاريخ . ومن رأى روسو أن تعليم الدين لا يبدأ إلا في سن الخامسة عشرة . ويفيد إميل من احتكاكه بذوى الخلق السيء وزيارته للملاجيء والسجون حتى يشاهد أمثله محسوسة للبوؤس ويتعرف على نتائج السلوك الخاطيء . وفي هذه المرحلة يبدأ إميل يتذوق القراءة والفن .

٥ - الجزء الخامس : تربية المرأة ، فقد كبر إميل وبدأ يبحث عن زوجة ، فوجد صوفى . وفي هذا الجزء يعطينا روسو آراءه عن تربية البنت التي ستصبح امرأة مهمتها إرضاء الرجل . ولهذا فيجب أن تربي لتحقيق هذا الهدف ، وحيث أنها تسعى إلى إرضاء رجلها فيجب أن تمرن جسمياً لتكون



رشيقة سليمة البنية قوية ، وتتعلم الطهى والتطريز والعناية بالأطفال ، وبعض الفنون كالموسيقى .. وتتعلم كيف تكون فاتنة جذابة . ولا يرى أن تتعلم علوماً عقلية . وكل ما تتعلمه يدور حول إسعاد وخدمة الذكر ، طفلاً وصبيّاً وزوجاً ويرى بعض الكتاب أن موقف روسو الشاذ عن تعليم المرأة وحقيقة دورها في المجتمع إنما سببه أنه لم يعرف في حياته نساء ذوات شخصيات محترمة . ألم يتزوج خادمة غبية جاهلة سليطة اللسان ناكرة الجميل . ؟

لا يختلف المربون في قولهم إن روسو واضح أصول المذهب الطبيعي في التربية ، فقد ألح بوجوب اتباع الطبيعة ، فيقول .. إن كل شيء حسن طالما هو في يد الطبيعة ، ولكن كل شيء يلحقه الفساد إذا مسته يد الإنسان ، نحن نولد ضعفاء في حاجة إلى قوة .. نحن نولد مجردين من كل شيء ، في حاجة إلى عون .. نحن نولد أغبياء ، في حاجة إلى قدرة على التمييز ... فكل ما حرمانه عند الميلاد ، ونحتاجه عندما نكبر ، تمنحنا إياه التربية (١) .

ولعل صيحة روسو *Retournez à la nature* العودة إلى الطبيعة ، قد هزت المربين في عملهم (الروتيني) ، وغبرت في طرائق التربية ، وأثرت في اتجاهات الكبار نحو الأطفال الذين لم يصبحوا رجالاً مصغرين . ونال الأطفال حقوقهم على يد روسو ، بل نالت التربية مكانتها في مركز النمو البشري بعد أن تخلصت من دوراتها في فلك الكنيسة والدولة والمجتمع (٢) .

لقد عاش روسو حياة مضطربة ، وكتب درراً ثمينة ألهمت مشاعر الفرنسيين ، بل مشاعر الباحثين عن الحرية ، والكيان الفردي لكل إنسان ، ثم أمضى سنى حياته الأخيرة يعيش على الكفاف مع زوجة أتعبته وأهملته ولم تستمع لرجائه . ونصر روسو الطفولة حتى يسعد الأطفال مؤكداً ضرورة دراسة المربي نفسية الطفل .

— — —

(١) جان جاك روسو (ترجمة عادل زعير) : إميل أو التربية ، ص : ٢٧ - ٢٩ .

(٢) Ulich, op. cit., p. 223

... ويتقدم ركبنا في تطوره التربوي حتى نطل من نافذة التاريخ على القرن التاسع عشر . وقد واريناروسو التراب يعد صيحته المدوية الطبيعية والتي وجهت النظر إلى الطبيعة ، طبيعة الطفل والطبيعة الخيرة التي يترن في أحضانها وتتحول التربية بالطبيعة إلى التربية بالنمو . ومن صيحة روسو وحياة إميل يبدأ عصر جديد للتربية بعد أن أصبحت عملية طبيعية تبدأ من الغرائز الفطرية ومن الدوافع إلى العمل ، توجهها المبادئ المستمدة من دراسة عقلية الطفل ونموه ، ومن عقلية الراشد وكيف تعمل ، بهذا وضع روسو الأحجار الأولى في بناء الحركة النفسية :

ويأتي روسو أن يقف عند هذا الحد ، فهو يضع أيضاً أسس الحركة العلمية في التربية . فقد قال بأن تكون الحقائق والظواهر الطبيعية قوام المادة التي يتعلمها الطفل ، فهو يبحث عن قوانين الطبيعة عن طريق احتكاكه المباشر بها ، ممجداً الطبيعة ومقلداً الاهتمام بالإنسان ، فالطبيعة بمصدر الخير ، والإنسان سبب الفساد والشر .

على أن روسو أعجب بالإنسان البدائي في حياته الطبيعية ، فاهم بفضائله فهو إنسان حريص على تحسين عمله الخاص ويحس في نفس الوقت بانتمائه إلى جماعة بشرية يتعاطف معها ويتعاون مع أفرادها ... وفضل آخر لروسو فقد أسهم في أساس الحركة الاجتماعية .

ومع نهاية القرن الثامن عشر وبزوغ شمس التاسع عشر بدأت الحركات الثلاث ( النفسية والعلمية والاجتماعية ) تظهر على مسرح التربية متضامنة في تكامل أصبح ينمو على مر السنين حتى يتعدى الفصل بينها . فقد التفت آراء المربين بمبادئها المتناسقة . وإن نظرة فاحصة قد تظهر لنا أن الحركة النفسية أسهمت بقسط كبير في طرق التدريس ، كما تأثرت مادة الدراسة بالحركة العلمية ، أما الحركة الاجتماعية فتغلغلت في المناهج والخطط المدرسية وفلسفتها . وكانت نداءات روسو ذات طابع سلبي ، فهي تطلب أن تزال العقبات التي تقف أمام النمو الطبيعي للطفل ، وجاءت الحركة النفسية لتبذل مجهوداً لتتعبير عن هذه النداءات إيجابياً .

ستالوتزى Johann Heinrich Pestalozzi ( ١٧٤٦ - ١٨٢٧ )

صاحب فضل في أنه وجه الأنظار إلى أن مشكلة التربية يجب دراستها من ناحية علاقتها بنمو عقلية الطفل . وإذا كان مربون سابقون قد أشاروا إلى نفس المشكلة إلا أن بستالوتزى رفعها عالية واضحة على قمم جبال سويسرا . في زيورخ عام ١٧٤٦ ولد بستالوتزى ، ومنذ طفولته عاش في اليتيم بعد وفاة أبيه ، وعوضته أمه عنه بعطفها الشديد . وقد التحق بالجامعة . ودرس اللاهوت ، ثم تحول إلى القانون كي يدافع عن الفقراء ، ثم تحول إلى تعلم الفلاحة والزراعة . وعول على استصلاح قطعة أرض ثم فشل . وحاول تنشئة طفله الوحيد متبعاً أسلوب إميل ، وهنا اكتشف السلبية في آراء روسو ، وبدأ هتممه بالتربية .

رفتح بيته في نيوهيف لعشرين طفلاً يقوم على تربيتهم في الحديقة والحقل صيفاً ، وداخل البيت شتاء .. وخرج من هذه التجربة بأنه إذا أحس الطفل عطشاً ورعاية فلن يقترف السلوك الشائن . وجاءته أعداد أخرى من الأطفال ، وكان آباؤهم فقراء . وفشل بستالوتزى معهم فقد ظن الآباء أنه يريد استغلال أطفالهم للآرب مادية ، وفر الأطفال بعد أن كساهم بستالوتزى ملابس جديدة وأوشك على الإفلاس ، وأعانته زوجته حتى نصب مالها .

وعاش ثمانى عشرة سنة منكباً على أعمال أدبية ، فرأس تحرير صحيفة ثورية وكتب مقالات تدور حول الإصلاح الاجتماعى . وأنه لا يتم إلا عن طريق التربية . وكتب « ساعة الناسك الليلية » الذى حوى مائة وثمانين اقتراحاً تربوياً . وكتب « ليوناردو جرتروود » وتدور قصته حول حياة سكان الريف وأسباب انحطاط مستوى معيشتهم ونادى فيه بضرورة تنمية أخلاق الطفل وعقليته ، كما بين أهمية تحقيق الإصلاح فى المجتمع . وأعقبه بكتاب « كرسنوفر والزرا » وضمه بعض المبادئ التربوية ، وفشل الكتاب ، كما فشلت صحيفة أسبوعية أصدرها ، وسبب الفشلين أنه كتب للدراسة والموعظة ، وكان الناس يفضلون القراءة للتسلية والمتعة (١) .



ثم تعرف على فلاسفة ألمان مثل جوته وفخته . وكتب مؤلفاً عنوانه « بحث في أثر الطبيعة في نمو الجنس البشرى » وكان صعباً جداً لا يفهمه الناس . وكانت محاولته التربوية العملية الثانية في مدينة ستانز ( ١٧٩٨ ) حيث أشرك معه آخرين في تربية أربعين طفلاً ذبح الجنود الفرنسيون آباءهم . وفي هذه المؤسسة التربوية حاول أن يجمع بين النشاط التربوى والصناعة اليدوية معتمداً على فتح قلب الطفل ثم تحقيق رغباته اليومية ، وإشعاره بالعطف والحب . وعاش في دير مع الأطفال ، بعد أن هجره الذين وعدوه المشاركة لمدة خمسة أشهر حتى احتل الجيش الفرنسى الدير ، ونجحت تجربته مع الأطفال ، لقد فهم عقولهم وقوانين النمو وعرف كيف يجذب قلوب الصغار نحوه . وتعب مادياً وتوسط له الآخرون حتى عين مدرساً في مدرسة بمدينة برجدورف . وبعد أن درس ثمانية أشهر لأطفال تراوح أعمارهم بين الخامسة والثامنة ، جاءه تقرير من المدرسة عن عمله . . . « إن التقدم المدهش للأطفال ذوى القدرات المختلفة يبين أن كلا منهم صالح لشيء إذا استطاع المدرس أن يحسن استغلال مواهبهم مترسماً خطى مبادئ علم النفس . إن الطرائق القديمة التى قامت على التعذيب وألوان العقاب المختلفة مكنت الأطفال من معرفة هجاء الكلمات وإجادة عمليات الحساب ، أما طريقتك فقد زادت على ذلك إجادتهم الرسم والخط ، بل ورغبتهم في دراسة التاريخ الطبيعى والجغرافية مما سيسر على المدرسين الذين سيدرسون لهم في المستقبل عملهم . . . » .

وألقى إليه الإشراف على مدرسة ثانية في برجدورف ، بلغ عدد تلاميذها سبعين تراوح أعمارهم بين العاشرة والسادسة عشرة . وكان يستألفون يفكر في خير كل الأطفال . . . « إذا أردنا أن نمد يد العون إلى الفقير والبائس . فلا يوجد سوى طريق واحد هو تغيير المدارس إلى أماكن للتربية الحقيقية حيث يتاح للقوى الخلقية والعقلية والجسمية التى منحنا إياها الطبيعة أن تعمل وتظهر ، وبذلك يمكن للإنسان أن يحيا كما يجب أن يحيا الإنسان راضياً عن نفسه ومرضياً غيره » .

ولمع اسم بستالوتزى ، ومنحته الحكومة إعانة مالية ، وافتتح فصلا لتدريب المعلمين . ولكن الظروف السياسية قسمت سويسرا إلى مقاطعات ، وانقطعت الإعانة المالية ، فهاجر بستالوتزى إلى فردون ، وفي قلعها بدأ يعمل . ووفدت إليه الوفود ليدرسوا ويلاحظوا طريقة بستالوتزى فى التربية جاءته من دول أوروبية كثيرة . ولعب الحسد دوره . وبدأت الأحوال المالية تسوء : فاضمحل المعهد وأنسحب بستالوتزى فى أواخر أيامه إلى قرية صغيرة اسمها كلندى ، ثم رحل إلى نيوهيف حيث مات عام ١٨٢٧ :  
أما عن آرائه التربوية فهو يقول إن ما يلزم عربية المدرسة ليس تغيير الخيول . ولكن تغيير الطريق ، ويرى أن اعتبار النمو هدفا للتربية معناه أن يصبح الطفل محور الاهتمام ، وفى ظل التربية الصحيحة ينمو النمو الصحيح ، والتربية فى رأيه هى نمو جميع قوى الإنسان وملكاته نمواً طبيعياً فى اتساق وانسجام (١) .

والفكرة الأساسية فى طريقة بستالوتزى التى جذبت إليها الأنظار تلخص فى اعتماده على التجارب والنواحي العملية التى تعمل على تطوير العقل فتحسن قدراته وتحلل المعرفة إلى عناصرها الأولية المبسطة حتى تجذب اهتمام الطفل ويتم هذا عن طريق الملاحظة والتأثير الحسى .

وتلخص آراء بستالوتزى فى التربية فى :

- ١ - يجب أن نبحث عن مبادئ التربية وأسسها داخل الطفل ، وأن تبدأ منه هو ، لا أن تفرض عليه من الخارج .
- ٢ - تشمل طبيعة الطفل على قدرات جسمية وعقلية وخلقية ، وهذه يجب أن تنمو .

- ٣ - للتربية ناحيتان : ناحية إيجابية وأخرى سلبية . فالوظيفة السلبية للمربي تلخص فى إزالة العقبات التى تعترض نمو الطفل . أما الإيجابية فتظهر فى إثارة المتعلم لتدريب قواه ، فالمعلم يمدّه بالوسائل والفرص المناسبة ثم يرشده إلى الصواب .

---

(١) سعد مرسى أحمد : ( المرجع السابق ) ، ص : ٤٣ - ٥١ .

- ٤ - يبدأ النمو الذاتى عندما يتأثر العقل بالموضوعات الخارجية ، ويقصد بها الإحساسات . وعندما يعبر العقل تتحول إلى مدركات حسية ، وتسجل في العقل على أنها إدراك لأفكار ، وهذه تكون المعرفة الأولية التى تصبح أساساً لكل معرفة .
- ٥ - تعتبر التلقائية والنشاط الذاتى الظروف الضرورية التى فى ظلها يعمل العقل نفسه ويحصل على القوة والاستقلال .
- ٦ - تعتمد القدرات العلمية على العادات التى تكونت من تكرار وتدريب قوى المتعلم أكثر من اعتمادها على مجرد المعرفة البحتة ، فيجب أن ترتبط المعرفة بالعمل . ولعل غرض التربية الرئيسى هو تنمية قوى المتعلم .
- ٧ - يجب أن تؤسس تربية الطفل على التأمل وخبرته الشخصية ، وهذا هو الأساس الصحيح الذى يستمد منه كل معلوماته ، فالملموس سابق للرمز والمعنوى .
- ٨ - يستطيع الطفل بعد أن رأى وتأمل ، وبعد أن أصبح هذا العمل جزءاً من خبرته أن يصف الشيء بأسلوبه وكلامه . وعلى قدر وصفه من حيث شموله أو نقصه ، عمقه أو سطحيته نستطيع أن نحكم على دقة تأمله ، وبالتالي نعرف مدى معلوماته .
- ٩ - تؤدى الخبرة الشخصية إلى تقدم عمل المتعلم من التريب الملموس إلى البعيد المعنوى ، ومن الخاص إلى العام ومن المعلوم إلى المجهول ، ويرى بستالوتزى أن هذه هى الطريقة النافعة مع الأطفال المبتدئين .
- ١٠ - يجب أن تكون المحبة أساس العلاقة بين المعلم وتلاميذه ، وأن تكون الركيزة التى يبنى عليها النظام المدرسى .
- لقد نجح بستالوتزى فى تجاربه مع الأطفال ، وكان لشخصيته الفذة فضل كبير ولكنه لم يبين لنا بصورة نظرية أو عملية كيف يتم نمو العقل وكيف تتم عملية التمثيل العقلى ، وكيف تتحول الإدراكات الحسية إلى أفكار ، وهذا ما حاوله هربارت .



هربارت Johanna Friedrich Herbart ( ١٧٧٦ - ١٨٤١ ) .

تناول هربارت أفكار بستانلوتزى وصبغها بالأسس النفسية . وقد ولد بمدينة أولدنبرج بألمانيا عام ١٧٧٦ من عائلة على قدر كبير من الثقافة . ودرس الفلسفة في جامعة يينا حيث تأثر بآراء فخته ، وفي عام ١٧٩٩ قبل وظيفة مؤدب لثلاثة أخوة أعمارهم ثمانى سنوات وعشر ، وأربع عشرة سنة . ومن هذه التجربة العملية يكون عقيدته التربوية . وقد زار معهد بستانلوتزى في برجدورف عام ١٧٩٩ . وعين أستاذاً للفلسفة في جامعة هيدلبرج عام ١٨٠٩ ، وألحق بها مركزاً نموذجياً لتدريب المفتشين والنظار ، ومن أهم كتاباته « نظام في فلسفة وكتاب علم النفس » ، « مقالات تربوية » ، و « ملاحظات في التربية العامة . »

وقد أسس هربارت آراءه التربوية على الأخلاق وعلم النفس ، فالأخلاق تحدد الهدف ، وعلم النفس يشير إلى الوسائل . وتلخص أهم آراء هربارت في :  
١ - غاية التربية الأخلاق والفضيلة . والطريق إلى الفضيلة المعرفة الكاملة . وعلى المدرس أن ينمى في تلاميذه البصيرة والإرادة حتى يتحقق الانسجام بينهما وعليه أن يفهم أولاً نفسية تلميذه .

٢ - يتحدث هربارت عن التربية تحت عناوين : الحكومة ، والتعليم ، والتدريب ، فالحكومة تهتم بحاضر الطفل ، والتدريب بمستقبله .

٣ - لتحقيق الهدف الأسمى من التعليم ، وهو الفضيلة فيجب أن تهتم بهدف قريب هو تحقيق اهتمامات الطفل ، بهذا يضع هربارت أساساً وطيداً في التربية تركز عليه اليوم ، هو مراعاة اهتمامات الطفل ، والاهتمام في رأيه نوع من النشاط العقلي .

ويقسم هربارت الاهتمامات إلى :

١ - اهتمامات تنبع من المعرفة ، وهي الخبرة الحسية التجريبية ، التأمل في طبيعة الأشياء ، التأمل وتقدير الجمال .

٢ - اهتمامات تتم عن طريق الربط ، وهي أفكار التعاطف الوجداني

التي تربط الفرد بغيره ، والأفكار الاجتماعية المرتبطة بالمجتمع ، والأفكار الدينية المرتبطة بمصير الفرد . لذلك فإن هربارت يرى أن تتجمع مادة الدراسة بشكل يحفظ عليها وحدتها وحتى يستطيع الطفل أن يدركها برمتها كما تعرض له . وبهذا تقوى هذه الميول المتعددة الجوانب ، وقد طبق فكرته هذه في ( الطريقة العامة ) .

٣ - يرى هربارت أن النفس البشرية وحدة متصلة ، فلا تتكون من عقلية فطرية منفصلة . وأوضح أنها تتصل بالعالم الخارجي أو بالبيئة عن طريق الجهاز العصبي ، وبهذا الجهاز يترود العقل بالمعلومات الأولية والمبادئ عن طريق الإدراك الحسي . وبهذا تتكون الحياة العقلية للطفل . كما أن تفاعل العقل لا يتكون ولا يكتسب ما ينطوي عليه من معارف بنمو القدرات الفطرية ، ولكن عن طريق الخبرة بما فيها من تجريب واستطلاع :

٤ - ومن الرأي ( الثاني والثالث ) يتكلم هربارت عن كيفية عرض المادة أو جزء من أجزائها . وعماد هذه الطريقة كيفية عمل العقل التي بها تتسع دائرة الشعور ، ولا تحددها طبيعية المادة ذاتها . والمؤكد أن هربارت لم يضع الطريقة بالصورة الشكلية التي عرفها المربون فيما بعد . و ( الطريقة ) الهربرتية تقسم إلى خمس خطوات (١) .

( أ ) الإعداد أو التحضير . وفيها يستدعي المدرس إلى عقل تلامذه الأفكار القديمة المرتبطة بالأفكار الجديدة التي يراد توصيلها للعقل :

( ب ) العرض الفعلي للأفكار الجديدة ، وهنا ترتبط الأفكار الجزئية بعضها ببعض وتتضح الفكرة العامة .

( ج ) الربط . ويقصد بالربط الصلة الحقيقية بين القديم والحديث ، وفيها يتم التمثيل العقلي للفكرة الجديدة . وتتجمع الأفكار المتشابهة مع بعضها ، وتظهر نقاط الاختلاف ، وتم المقارنة في هذه الخطوة والمقارنة هي منطق الاستقراء .

( د ) التعميم ، اهتم بستالوتزى بموضوعات الخبرة الفردية والحسية فقط ، أما هربارت فقد أدرك أن التفكير الحقيقي عن طريق تحليل الخبرات لاستخراج الصفات المعنوية ، وبهذا تتكون المدركات العامة . وهذه الخطوة ضرورية وإلا ظل العقل في مرحلة التفكير في الجزئيات والمحسوسات ، أما عن طريق التعميم فإن العقل يستنتج القواعد من الجزئيات .

( هـ ) التطبيق ، وفيها يستخدم الطفل المعرفة التي تعلمها ، فهو يطبق القواعد والمبادئ والمعارف في أنشطة مختلفة .

ولهربارت الفضل في تحطيم نظرية الملكات والقوى العقلية المنفصلة ، وله الفضل في تقديم طريقة علمية رياضية للبحث التربوي . ولعله وجه الأنظار إلى اتجاهات تقدمية في إعداد المعلمين وتدريبهم وقد ارتبط اسم هربارت في بداية القرن العشرين عند المدرسين بكلمات . . . . الاهتمام ، الأفكار السابقة ، دائرة التفكير ، التركيز ، الربط ، ثم الخطوات الخمس التي أساء بعض المدرسين فهمها وأضافوا عليها شكلية في تحضير الدروس .

فروبل Friedrich Wilhelm Froebel ( ١٧٨٢ - ١٨٥٢ ) :

تناقش آراء فروبل وأعماله من زوايا واتجاهات متعددة ، البعض يراه أعظم المربين في القرن التاسع عشر على الإطلاق ، والبعض يراه مغفلاً شاذاً ضيع وقته في لعب مع الأطفال . ونفر ينظرون إليه على أنه صاحب آراء غامضة رمزية غير مفهومة . أما الحكومة الألمانية فقد رأت فيه ثائراً خطراً ، ومنعت انتشار آرائه التربوية وتطبيقاتها . وينظر كثيرون إلى أن آراء فروبل اقتصر على رياض الأطفال ، وأنها تشبعت بالاتجاهات الدينية فلا تصلح للتطبيق العملي . . . . واليوم تجد آراؤه صدى عميقاً عند الذين لا يقفون عند حدود القشرة الخارجية ، بل يريدون سير الأعماق .

ولد فروبل في إحدى قرى ألمانيا عام ١٧٨٢ . ومات أمه وسنه تسعة أشهر ، وترك لرعاية الخدم . وكان أبوه قسيساً منهمكاً في عمله ، بعيداً عن طفله . وتزوج أبوه ، وتطلع إلى خير ، ولكنه رزق بطفل اغتصب كل



عطف زوجة أبيه . وأصبح فردريك دخيلاً . فأمضى معظم وقته في حديقة البيت يتأمل الطبيعة . ودخل المدرسة ، ومن دروس الدين أحس أنه في سلوكه يسير في طريق الجنة (١) .

وجاء أخوه الأكبر بعد دراسته ليقيم في البيت ، ونال فردريك حناناً منه ، إلا أنه رحل ، وجاء خاله للزيارة ، ثم رحل ومعه فردريك فروبل إلى مدينة ستادلم . وكان عمره إحدى عشرة سنة . وأحس فروبل بالراحة مع خاله القس ، الذي شجعه على الدراسة ، وأقبل فروبل على دروس الدين بحماس ، وكره دروس اللغة اللاتينية . وعاد إلى أبيه ، ولم يسمح له بالدراسة الجامعية ، ولكي يلتحق بوظيفة في الزراعة تتلمذ على صديق لوالده مدة عامين ، ويذكر فروبل حادثة أثرت عليه وهي مشاهدته لفرقة تمثيلية ، وقد أعجب جداً بالتمثيل والممثلين ، ووصف أبوه التمثيل بأنه رجس .

وحدث أن كلف بحمل مبلغ من المال لأخيه تروجوت الذي يدرس الطب بجامعة يينا ، وهنا توسل أن يدرس في الجامعة ، وبقي بها شهرين . ثم باع أرضاً ورثها عن أمه والتحق بالجامعة عام ١٧٩٩ . . « ولم يكن لي صديق غير أخي . وقد آثرت أن أقضي معظم وقتي في الدرس والتحصيل ولم أندمج في الحياة العسامة إلا نادراً ، وعلى فترات متباعدة . غير أنني كنت أتردد بين الوقت والآخر على المسرح القريب لاستمتع بمشاهدة التمثيل » .

وحدث لفروبل في السنة الثالثة من دراسته الجامعية أن أعطى أخاه ما معه من مال ، ولم يرد الأخ ما أخذ ، وعانى فروبل ضائقة مالية . . . انتهت به إلى السجن ، ثم . . . « دفع أبي عني كل ديوني بعد أن تنازلت أمام مجلس الجامعة عن كل حق لي في ميراث منه . . . » وقطع فروبل دراسته الجامعية . وعاد إلى بيت أبيه في سن التاسعة عشرة . وعكف على القراءة .

وبعد موت أبيه عام ١٨٠٢ التحق بوظيفة كتابية في مصلحة الغابات . وتعرف بشاب يحمل الدكتوراه في الفلسفة قال له . . . « محسن نفسك ضد

(١) لنواصة أوني عن حياة فروبل ، أنظر . سعد مرسى أحمد : فروبل وفلسفته في التربية.

الفلسفة، إنها تقودك إلى الشك والظلام . كرس جهدك للفن الذى يهيك الحياة والسلام والمرح . . . » وتقلب فروبل فى بعض الوظائف ، وكان أحبا إلى قلبه ونفسه ما عمل فيها فى الطبيعة وبين أحضانها البريئة الجميلة ، حتى عين مدرسا فى مدرسة فى فرانكفورت .

ثم زار معهد بستاووتزى فى فردون ، وهناك أحس أنه قزم بين عمالقة . وعاد إلى فرانكفورت ، وعلم الأطفال ، وقرأ عن الإنسان والثقافة والمدنيات والطبائع البشرية ، ثم عاد إلى فردون ومعه ثلاثة أطفال يقوم على تأديهم . ثم رحل إلى جامعة برلين عام ١٨١٢ حيث استمع إلى محاضرات فى التاريخ الطبيعى . ثم التحق بالجيش ليحمى الوطن ضد نابليون بونابرت . وبعد أن انتهت الحرب ، انسحب إلى قرية جريشم وأسس « المعهد الألمانى للتربية » وكان عدد الطلبة خمسة . ثم تبرعت أرملة ثرية بمزرعتها الصغيرة فى كلهاو لتكون مركزاً للمعهد ، وتزوج فروبل بهنريتا الجميلة . . ونجح المعهد بعد عدة سنوات ، وذاع صيته فطلبت حكومة برن السويسرية من فروبل أن يضع خطة لإنشاء ملجأ فى برجدورف .

وتدور الحوادث وينشئ فروبل معهداً لمساعدة صغار الأطفال . . . ثم ماتت زوجته . وتخير اسماً لهذا المعهد ، « روضة الأطفال » Kindergarten . وكان صدى نجاح فروبل حقداً وحسداً وصداً من مواطنيه ، بل اتهامات من حكومته . ثم عاد إلى كلها وليدرب المعلمين . وحاضر عام ١٨٤٩ فى هامبورج عن تربية النساء ، ثم أنشأ جريدة أسبوعية فى التربية عام ١٨٥١ . وفى نفس السنة تزوج للمرة الثانية ، كما صدر فى نفس السنة أمر من وزير التربية والدين بالغاء رياض الأطفال ، فقد أتهم فروبل بأنه يدعو الأطفال للإلحاد . ومات فروبل عام ١٨٥٢ ولم يبلغ أمر الوزير إلا فى عام ١٨٦٠ . وقد ضمن فروبل آراءه فى كتابه « تربية الإنسان » Die Menschen Erziehung

أما عن فلسفة فروبل التربوية (١) . فقد سيطرت فكرتان على تفكيره ، هما مثالية غامضة وحب أكيد للأطفال والطفولة .

ويرى فروبل أنه لا يوجد شيء أمتع من الاتصال القريب بالأطفال ، ويفرق بين أن يمضي الكبير ساعة بين الأطفال وبين أن يكرس كل حياته لمراقبة سلوكهم ، ويهاجم فروبل المهمة التي توجه لمن يتعاملون مع الأطفال وأن أفقهم ضيق وتفكيرهم محدود . وقد ارتفع فروبل بالمربين إلى مستوى أرقى من مجرد النزول إلى الطفل .

ويتكلم عن التطور أو النمو وكيفية تكوينه ، وهو لا يقصد النمو من حيث الكم أو الزيادة العددية ، بل الزيادة في تعقد التكوين والتحسين في القوة والمقدرة والمهارة ، وفي تنوع مظاهر الوظائف الطبيعية ، وكيف أن هذه تنتج عن طريق الممارسة والمران وهذا ما نطلق عليه اسم النشاط الذاتي .

ويرى فروبل أن الحياة والنمو إن هما إلا تطور تقدمي ، وأن نمو الأفراد يمثل إلى حد بعيد نمو الجماعة الإنسانية في مراحل التاريخ ، وأن المراس الوظيفي للكائن يعمل على استمرار عملية النمو . كما أن انعدام المراس يوقفها . ويرى فروبل تشابهاً في نمو الكائنات الحية مما دعاه إلى القول بأنها خاضعة كلها لقانون أزلي أبدي يهيمن عليها وهو خالقها .

ويصف فروبل الصغار بأنهم طبيعيون بسطاء ، وجاهر بأن الطبيعة البشرية منزهة عن الشر ، وأنها لا تمحيد عن جادة الصواب . وقد آمن بحتمية استغلال قدرات الطفل الطبيعية وإمكاناته فيدرس المواد المختلفة ليتأقلم له النمو المتزن ، بدليل أنه صرح بأن تعليم الطفل الرسم لن يخلق منه فناناً . وحفظه بعض الأغاني الخفيفة والأناشيد لن يخلق منه موسيقياً . وكل ما نهدف إليه هو أن نتيح للطفل الفرصة لينمو نمواً حراً طبيعياً هادئاً كما أراد الله ، ولهذا فلا يجب علينا أن نحمل الطفل على إتقان عمل لم ينبع منه تلقائياً ، أو وجدنا تبرماً منه وإحجاماً عنه لأنه ضد طبيعته وبعيد عن فطرته .

---

(١) سعد مرسى إسماعيل : فروبل وفلسفته في التربية ، ص : ٢١٥ - ٢٢٢



ولا يتفق فروبل مع روسو الذى قال بإبعاد الطفل عن غيره ، كما أنه لا يسمح بترك الطفل لنفسه وسط غيره من الأطفال ، ولكنه يؤكد ضرورة الإشراف عليه والتأكد من أنه يوجد وسط ظروف ملائمة مناسبة . أما هؤلاء الذين يشرفون عليه فلا بد أن تكون لهم من المعلومات والخبرات ما يسمح لهم بتوجيه الصغار ومساعدتهم . بهذا يعمل فروبل على تحرير الطفل من النزعات الشريرة ومواطن الزلل ، ويعده ليكون مرشد نفسه . ويكون ذلك بتحريره منذ حدوثه من الخضوع للقوانين الجائرة الخاطئة والقيادة السقيمة العقيمة .

ويتكلم فروبل فى كتابه « تربية الإنسان » عن القانون الأبدى الأزلى الذى يتحكم فى كل شئ ، ويرى أنه معبر عن نفسه فى مظهرين : مظهر خارجى وهو الطبيعة ، ومظهر داخلى وهو الروح . ويرى أن الله يسيطر على كل شئ وتتشكل مظاهر الطبيعة بأمره ، وتخضع له ، وتوجد بأذنه فهو فيها وهى منه ، يخلقها كيف شاء . . . ولكن الطبيعة ليست جسم الله . ويوجد عامل مشترك بين كل الكائنات . هو ذلك القانون الإلهى ، وهو أساس حياتها أو ما يمكن أن نطلق عليه اسم فردية الشئ ، وفردية الشخص أو فردية الشئ هى هدفنا .

فعندما أقول إنى أربى شخصاً . فعنى ذلك أنى أوقظ هذا الشخص وتعهده على أنه كائن ذكى يفكر ويشعر بما يعمل ، وأنا أهيه له الفرص المناسبة لينفذ ما يريد ، وما تمليه عليه مشاعره الداخلية دون أن أتعرض له بما يحد من نشاطه الحر أو أكبت فيه هذه الرغبة التلقائية الملحة .

فبالترية والتعليم يفصح الإنسان عن نفسه لخير نفسه ، ويسلم الطبيعة ويؤكد المودة بينه وبين الله . . . ويرفعه التعليم إلى درجة يستطيع فيها أن يعرف نفسه وغيره ويرفعه إلى حياة نقية طاهرة متزهة عن أدران الرذيلة ، ولكى يتم هذا التعليم فمن الواجب أن تعامل كل طفل حسب إمكانياته ، فلا يصبغ كل الأطفال بصبغة واحدة ، فان بينهم اختلافات فطرية .

ويقول فرويل إن الطفل طفل لا لأنه في سن معينة أو لأنه لم يصل بعد إلى سن معينة ، ولكن لأنه يحيا بصدق بما تمليه عليه فطرته وما تتطلبه طبيعته . والشاب شاب لأنه عاش بنفس الصدق في طفولته حتى استنفد مطالبها ، وانتقل إلى مرحلة تالية تتطلب مطالب أخرى .

ومراحل النمو ليست منفصلة ، ولكنها تكون نمواً منسجماً متصلاً في ارتباط بديع يؤدي كل طور للذي يليه ، وتعتمد كل مرحلة على ما سبقها من مراحل . ولهذا الاتصال صدى في المواد التي يدرسها الطفل ، فان كل مادة دراسية لها معنى وقيمة بالنسبة لغيرها من المواد ، كما يوجد ارتباط آخر بين مختلف أنواع النشاط النفسي كالإدراك والإحساس والإرادة . وهذا الترابط يسمح لنا بأن تعمل ككل منسجم منظم . لدينا إذن نوعان من الترابط : بين المواد المدرسية وهو ترابط خارجي ، وترابط بين مختلف النشاط النفسية وهو ترابط داخلي . وعلينا أن نربط بين الداخلي والخارجي ، أي تربط رغبته ( الداخلية ) للنشاط وأفكاره وإحساساته وإرادته بما يعمله خارجياً ، وهذا يعبر عنه فرويل بعبارة « جعل الداخلي خارجياً » أو « الخلق والابتكار » .

وينص لب نظرية فرويل على أن الطفل منذ وجوده في العالم يخضع لقوى الطبيعة والكائنات الحية ، ويوجه الله هذه القوى ، وتظهر أقصى درجاتها عند الإنسان : وجسم الطفل يربطه بالكائنات البشرية والطبيعة ، أما قلبه وعقله فيربطانه ويجعلانه عضواً في الجسم الأكبر وهو الإنسانية في الماضي والحاضر والمستقبل ، ويعتمد كيانه كله وروحه على الله ، ومنه يستمد قوته ونشاطه وحيويته . وما دام الأمر كذلك فيجب على الطفل أن ينمو تحت تأثير الطبيعة ، ففيها سيجد الظروف الملائمة التي تمكنه من تعلم القوانين التي تتحكم في كل الكائنات ، ويرى أنها تجاهد للوصول إلى درجة الكمال : ويلم بالقوانين التي تؤثر فيه . ثم يستنتج عن طريق عمليات الاستقراء الكثيرة أن القوانين الموجودة في الطبيعة والتي تتحكم فيها أيضاً ممكن أن ترجم كلها في مختلف مظاهرها إلى

قانون واحد ... وسيصل الطفل إلى محبة الله ، وأنه الخالق الأعظم القادر .  
المتحكم المهيمن على الطبيعة وما فيها .

ويرى فروبل أن الوسائل التي تستخدمها الطبيعة لتنمية جسم الطفل هي حركة أعضائه واستغلال وتدريب حواسه . وأهم غرائز الطفولة هي غريزة الحل والتركيب وتبدأ بالتقليد ثم ينمو إلى الإبداع والابتكار : ويقترح تدريباً لكل حاسة من الحواس ، ويشجع الأسئلة التي يسألها الأطفال .

ويرى فروبل أن أهم سمة مميزة للطفل هي رغبته الفطرية في النشاط أو ما يسمى باللعب ، وينصح بضرورة استخدام اللعب والغناء في التعليم ... ولذا أنشأ رياض الأطفال وهي بيئات باسمة مريحة يجد فيها الطفل الألعاب والهدايا والحدائق للزراعة والحنو والارتياح ، ويجد في لعب الأطفال مع بعضهم وتعلمهم عن طريق اللعب وسيلة للتعبير عن أنفسهم : وهذا ينمون . كما أنها وسيلة لتقريبهم من بعضهم البعض ومن الطبيعة ، ومن الله ، فينمو حبهم له ولا يعصون له أمراً .

وانتشرت رياض الأطفال في دول أوروبا ، وفي أمريكا ، وبقية دول العالم ونقش اسم فروبل بالنور في سجل التطور التربوي . ولو أن طرائق فروبل السيكولوجية طبقت في مرحلة رياض الأطفال إلا أن أفكاره عن « النشاط الذاتي » و « النمو » كأفكار يستلزم عن « الملاحظة والتأمل » وفكرة هربارت عن « الاهتمام والميول » تغلغت عميقاً في العمليات التربوية إلى يومنا هذا . وقد ارتبطت فكرة فروبل عن النمو بطبيعية روسو ، فلم يقبل القول بأن الإنسان يولد مزوداً فطرياً بالشر .

وسارت المبادئ التربوية ، المؤسسة على دراسة نفسيات المتعلمين ، جنباً إلى جنب مع التقدم الصناعي والعلمي ، وزاد عدد سكان أوروبا خلال القرن التاسع عشر من ٢١٦ إلى ٣٥٠ مليوناً (١) بفضل زيادة الثروات والتقدم

---

(١) Bruuer, E. in : Readings in the Foundations of Education vol. I, p. 304.



الطبي . وطراً تقدم كبير على العلوم الطبيعية وعلوم الأحياء ، وبان قصور واضح في التعليم القديم والنزعة الإنسانية . واتجه النظر إلى محتوى المادة التي يدرسها التلاميذ ، ومدى ملاءمتها للتقدم العلمي . وشهد النصف الثاني من القرن التاسع عشر اتجاهين في :

١ - محتوى المادة التي تدرس .

٢ - إبراز قيمة الطريقة الاستقرائية وطرق تحصيل المادة .

وقد مهدت هذين الاتجاهين آراء المربين ابتداء من روسو ونزعته الطبيعية وبستالوتزي ونزعته العلمية ولوك وتجريبيته . ولكن المواد الكلاسيكية ظلت تتمسك بصدارتها المناهج ، فكان من الصعب التخلي عن اللغات والرياضيات مثلاً وظهر الصراع بين الاتجاه العلمي والتربية السائدة وقتئذ في تحديد أن المواد أفضل للإنسان . ولهذا فقد فرق أنصار الحركة العلمية في بداية الحركة بين المعرفة الآلية والمعرفة الإيجابية :

١ - المعرفة الآلية هي تلك التي تعنى بالوسائل للحصول على المعرفة ، كاللغات والرياضة . وهي تساعد الفرد على فهم النواحي الطبيعية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والدينية ... إلخ . وهذه الوسائل تساعد الفرد على تنظيم حياته وإسعاده نفسه .

٢ - أما المعرفة الإيجابية فهي ترى ألا يمد الفرد بالمعارف فقط ولكن تمرن قواه العقلية حتى يتمكن من تحقيق أهدافه . وكانت الحركة العلمية في بدايتها تؤمن بنظرية الملكات ولذلك فنادت بتدريب قوى العقل ، كل قوة مستقلة .

وكان لابد للاتجاهات السائدة في أوروبا في منتصف القرن التاسع عشر أن تؤثر في التفكير التربوي . فصار عند جماعة العلميين تفسير جديد لمعنى « الدراسات العقلية الحرة » . وارتبطت الدراسة الحرة بقيمتها من الناحية العملية ، وهي التي تعد الإنسان لحياته كمواطن مستنير ، فالرجل في مهنته صاحب أفق يتعدى ما يتصل بالمهنة ، متغلغلاً إلى تأثيره في المجتمع . ولكي

يكون مواطناً مستنيراً فانه يتعلم أصول المهنة إلى جانب إلمامه بمواد أخرى تعمل على نجاحه في مهنته ، وقد تكون هذه المواد لغات وآداباً وفنوناً .  
وبدأ يتطور مفهوم التربية الحرة ، فهي تربية تهيب الفرد لحياة سعيدة حرة في مجتمعه ، تربية ليعمل ويتجاوز اجتماعياً عن فهم وذكاء مع غيره ، ويسهم بقدر إمكاناته في الحياة الاجتماعية .

ولعل خير من يمثل الحركة العلمية هو هربرت سبنسر .

سبنسر Herbert Spencer ( ١٨٢٠ - ١٩٠٣ )

وقد دخل سبنسر باب التربية بمقال عن « أى معرفة أكثر قيمة » .  
وكتب هذا الفيلسوف الإنجليزي ثلاث مقالات متتابعة عن التربية العقلية والخلقية والجسمية مؤكداً أهمية إدخال الدراسات العلمية في المنهاج ، ومهاجماً الاهتمام بالدراسات الإنسانية . وقد عرف سبنسر التربية بأنها إعداد للحياة الكاملة ولذلك فيهمه من المواد ما يوصل إلى هذه الحياة ، كما يؤكد أهمية الطرق التي تدرس بها هذه المواد . ويقول سبنسر إن تخير هذه المواد يجب أن يتم بعناية ، فلا يخضع ( لموضوعة ) العصر أو لرأى أولياء الأمور ، بل يكون معيار الاختيار هو تحقيق الحياة الكاملة . ويقسم سبنسر أهم مناشط الحياة حسب أهميتها إلى :

- ١ - مناشط تؤدي إلى حفظ الذات مثل تعلم الفسيولوجيا والصحة والطبيعة والكيمياء .
- ٢ - مناشط تحقق المطالب الضرورية للإنسان وهذه بدورها تؤدي إلى حفظ الذات ، مثل تعلم العلوم التي تساعد على كسب القوت .
- ٣ - مناشط تؤدي إلى حسن تربية الأطفال كتعلم الصحة وعلم النفس ؛
- ٤ - مناشط تعمل على إيجاد وإبقاء العلاقات الاجتماعية والسياسية .
- ٥ - مناشط صالحة لقضاء وقت الفراغ مثل تعلم الأدب والفن وعلم الجمال وهذه لها منزلة كمالية .

ويرى سبنسر أن المواد العلمية أصلح المواد لحفظ الذات كالصحة مثلاً ،

بل هي أصلاح المواد لمختلف النشاط ، فهي ضرورية لعمل الإنسان وبذلك نحقق مطالب الحياة الضرورية ، وهي صالحة في تفهيم الآباء كيف يربون أطفالهم . وهي لازمة لتوضيح أصناف السلوك المناسبة وضبطها ، وهي مؤدية إلى تفهم الفن والاستمتاع به ، بل هي أساسية في التربية العقلية والخلقية والدينية .

ويلقى سبنسر اهتماماً واضحاً على التربية الخلقية ، ويعارض روسو في رأيه عن الجزاء ، ويتفق معه في ضرورة أن يتعلم الطفل بطريقة طبيعية . وفي التدريب العقلي يتفق سبنسر مع جمهرة علماء النفس في وقته فينصح بتقوية قوة الملاحظة ، واستخدام المحسوسات في التدريس ، ويؤكد أهمية استغلال الشدة في العملية التعليمية .

وهوجمت آراء سبنسر بأنها نفعية استغلالية ، كما أنها إعداد للحياة وليست مؤدية إلى الحياة ذاتها . وفي هذا الهجوم تلاعب بالألفاظ ، فانه يقف في السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر جامعاً بين الاتجاه العلمي والاتجاه الاجتماعي . فمواد الدراسة التي يقترحها شاملة على ما يفيد الفرد كفرد وكعضو في جماعة .

وانتشرت آراء سبنسر ، ويلوح أنه كان خير الفلاسفة التربويين الإنجليز في القرن التاسع عشر . وعبرت آراؤه وأفكاره المحيط الأطلسي كما عبرته في السابق آراء غيره من الفلاسفة الأوروبيين إلى الأرض الواسعة الغنية .

• • •

تأثرت المدارس الابتدائية الأمريكية بآراء بستالوتري التربوية . فقد هاجر إلى أمريكا واحد ممن درسوا على بستالوتري هو نيف Honeff عام ١٨٠٦ وتكلم عن بستالوتري وآرائه وشرح فهمه عن التربية أنها تفتح تدريجياً لقوى الإنسان واقترح عديداً من الخبرات يُعرض لها الأطفال في المدارس الابتدائية وطالب باستخدام المحسوسات في تعليم الأطفال (١) ، كما تغلغت آراء

---

(١) Butts and Cremin : A History of Education in American Culture, p. 219.



هربارت عن الميول والاهتمام في المناهج الأمريكية ، وأخذ المربون الأمريكيون من فروبل فكرة النشاط الذاتي والمشاركة الاجتماعية ، كما تأثروا باتجاه سبنسر في اهتمامه بالعلوم .

وتكلم المربون الأمريكيون في منتصف القرن التاسع عشر ، ولعل أبرزهم شيلدون Sheldon وفرنسيس باركر Parker ، عن الطفل كمحور للعملية التربوية وقد تأثر شيلدون كثيراً بأراء بستالوتزى فصمم مناهج المدرسة الابتدائية بحيث تدور حول موضوعات محسوسة ، ففيها دروس عن الأعداد والأحجام والأشكال والرسم والألوان والأوزان والأصوات والأماكن والحيوانات والنباتات والمعادن والسوائل وبدلاً من أن يعطى الأطفال مواد دراسية محددة ، عرضهم لخبرات مباشرة ، وعن طريق احتكاك الطفل بعناصر البيئة ودراساتها وملاحظتها تتكون المادة العلمية ، وهو يشتقها ولا تلقى إليه من الراشدين .

ويذكر باطس وكريم أن باركر أخذ خير ما عند بستالوتزى وفروبل وهربارت في تكوينه لعقيدته التربوية . فقد أخذ من بستالوتزى وفروبل الاهتمام بالطفل وجعله مركز العملية التربوية ، ومن هربارت فكرة الربط ، وقد أدى احتلال الطفل هذه المكانة إلى زيادة الاهتمام بدراسته علمياً ، وكان هذا شغل المربين والنفسانيين في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، وظل ينمو مع السنين وأصبحت المناهج تصمم بحيث ترضى حاجات الأطفال واهتماماتهم وقدراتهم (١) .

وقد أدى هذا الاتجاه عند بعض المربين الأمريكيين في نهاية القرن التاسع عشر إلى الاهتمام بالتدريب اليدوي في المدارس الابتدائية ، على أساس أن هذا التدريب مفيد لنمو القدرة العقلية . وكان هذا الاتجاه ( الجديد ) مثيراً للجدل كبير بين معسكرين : معسكر أنصار ( الطفل محور العملية التربوية ) ، ومعسكر أنصار ( المادة محور العملية التربوية ) . وقد أصدرت رابطة التربية الأهلية National Education Association عام ١٨٩٣ تقريراً عن مناهج

المدارس الابتدائية ( وكانت ثمانى سنوات ) وهى : النحو والأدب والحساب والجغرافية والتاريخ . وحول هذه المواد الخمس تركز التربية فى المدرسة الابتدائية ، وتدعم هذه المواد بدراسة الأطفال عن الرسم ( الصناعى والفنى ) ومشاهد الطبيعة ( لتدريب عادات الملاحظة ) ، وعلم وظائف الأعضاء ، والصحة ، والموسيقى ، والجبر ، والثقافة الدينية ، والأخلاق . ووزعت لجنة من أعضاء رابطة التربية الأهلية هذه المواد على سنى المدرسة الابتدائية الثمانية ليدرسها كل طفل . ووصف بتلر مدير جامعة كولومبيا تقرير الرابطة بأنه كان متجهاً فى نظره إلى الحلف وليس للمستقبل .

وتدخل جون ديوى فى حومة النزاع قائلاً إن المشكلة لا تحل بأسلوب « إما هذا أو ذاك » ، إما الطفل وإما المادة ، وأعلن رأيه فى كتابه « الطفل والمنهج » عام ١٩٠٢ . وبسط ديوى المسألة فى أسلوب حكيم ، فتناول الطفل فى جانب ، والأهداف الاجتماعية وقيم الراشدين فى جانب آخر . ورأى أن المسألة مسألة « تأكيد » ، فمدرسة تؤكد المادة وتهتم بها على حساب خبرات الطفل على زعم أن الاهتمام بميول المتعلمين يؤدى إلى السطحية فى العملية التعليمية ؛ أما المدرسة التى تدور حول الطفل ، فهى ترى المتعلم بداية ومركز ونهاية العملية التعليمية ، وترى إلى أن يحقق الطفل ذاته لا أن يكتب بعض المعلومات والمعرفة ، وبينما تهتم المدرسة الأولى بالنظام ، تؤكد الثانية الاهتمام والميول .

وماذا رأى ديوى ؟

لكن قبل أن نتحدث عن ديوى نعود إلى الشرق العربى فى القرن التاسع عشر .

## الفصل الرابع عشر

### الشرق العربي في القرن التاسع عشر

.... وكنا قد تركنا الشرق العربي يغط في نوم عميق ، ورحلنا إلى الغرب لنتبع يقظته عن كتب . ثم بدأ الشرق العربي يصحو مع فجر القرن التاسع عشر . ومن حقه علينا أن نعود إليه وإلى بعض رواده من المفكرين .

ومن أقوال الرحالة الذين زاروا مصر والشام في أواخر القرن الثامن عشر تتضح لنا حقائق كثيرة عن الجهل العام الذي ساد البلاد في شتى مناحي أنشطتها بل شمل الركود في جوانبه العلم في الأزهر . ويرجح أن الهيئات التي تولت حكم مصر والاحتفاظ بها إيالة عثمانية ( وهي الباشا والديوان والمماليك ) التفتت إلى أطماعها وتزاحمها على السلطة ، ولم تلق اهتماماً بأحوال الرعية وثقافتهم . بل إن القوة العثمانية وقفت سداً أمام اتصال المصريين بحضارة الغرب وأضعفت البلاد حربياً ، كما أن مصر فقدت شطراً كبيراً بتحول التجارة عنها.. وزاد الأمر سوءاً سيطرة أفكار الدروشة والتصوف على عقول الكثيرين من أهل مصر ... فطالت المسابح المدلاة من الأعناق ، وتلونت العمائم والملابس الفخفاضة ، وارتفعت بيارق ، ودقت الدفوف ، وكثرت حلقات الذكر ... وفي الغرب معامل تختبر ، ومصانع تعمل ومطابع تخرج الكتب الكثيرة الغنية الغزيرة .

ثم حدث اتصال بين بعض علماء مصر وعلماء الفرنجة بعد أن فتح يونانبرت مصر ، وكان من هؤلاء العلماء عبد الرحمن الجبرتي والشيخ حسن العطار والشيخ إسماعيل الحشاش .. وغيرهم . وقد أسفر الاحتكاك مع عقليات غربية عن مفاهيم مغايرة وبداية نمو لاتجاهات في التفكير احتاجت عشرات السنين حتى تبلور عند بعض قادة الفكر والرأي . وكان الاحتكاك على أرض مصر في ظروف ضيقة وإمكانات محدودة . ثم اتسعت الآفاق بدراسة المصريين في أوروبا بعد الربع الأول من القرن التاسع عشر . ش



وعاد المبعوثون ليسهموا في رقي بلدهم ، ونبع منهم الكثيرون وتعلم من أهل البلد عليهم كثيرون . وكانت بداية انطلاقة .

وقد يرى المؤلف خيراً في عرضه بعض الاتجاهات التربوية التي نادى بها ثلاثة من المفكرين في القرن التاسع عشر في مصر .

### رفاعة رافع الطهطاوى

هو السيد رفاعة بن بدوى بن على ... بن رافع المولود في طهطا من أعمال مديرية جرجا عام ١٨٠١ ، وهى السنة التي جلا فيها الفرنسيون عن مصر ؛ ويعود نسبه من ناحية أبيه إلى الحسين بن فاطمة الزهراء بنت رسول الله عليه السلام .

ودرس رفاعة في الأزهر مدة خمس سنوات ختم فيها دروسه وأصبح أهلاً للتدريس ، فدرس في الأزهر ... « وقد كان رفاعة منذ عهده الأول مدرساً ممتازاً ، فأقبل عليه الطلاب وأفادوا منه ، وكانت حلقات دروسه في السنتين التاليتين لتخرجه حافلة دائماً بالمستمعين من التلاميذ والمشايع ... » (١) .

وقد رشح الشيخ العطار تلميذه رفاعة إماماً لإحدى فرق الجيش الجديدة ، ثم رشحه إماماً للبعثة الموفدة إلى فرنسا . وذهب الشيخ رفاعة إلى باريس ، ولم تكن النية متجهة إلى أن يدرس إمام البعثة إلا أنه انكب على الدرس والتحصيل وتعلم اللغة الفرنسية حتى أجادها ، وكانت دراسة رفاعة في الترجمة وأمضى خمس سنوات كاملة ترجم خلالها الكثير من الكتب والنبد والقطع والمقالات ، وبجاز امتحان الترجمة عائداً إلى أرض وطنه بعد أن عاش في أرض غربية أثرت حتماً على قيمه واتجاهاته ، فقد اختلط بأقوام مختلفين وعادات غير مألوفة لديه ، وأنماط كان لها أثر كبير في حياته بين قومه . ولكن لم تؤثر إقامة الطهطاوى في عاصمة فرنسا أدنى تأثير على عقائده ، ولم تغير من أخلاقه الإسلامية وعوائده الشرقية . كما يذكر ذلك على مبارك في خطته ؛

(١) جمال الدين الشيال : رفاعة رافع الطهطاوى ، ص ٢٢

(٢) على مبارك : الخطط التوقفية ، الجزء ١٣ ، ص ٥٤

ومن بين ما كتب الطهطاوى عن الحياة الفرنسية فى كتابه « تلخيص الأبريز إلى تلخيص باريز » يذكر رأيه فى المرأة الفرنسية ، وأنه لا يعترض على السفور مؤمناً بأن الإصلاح ينشأ من التربية الصالحة والفساد من التربية غير الصالحة . ثم هو يقول إن العفة تستولى على قلوب النساء المنسوبات إلى المرتبة الوسطى من الناس ، دون نساء الأعيان والرعاع . فنساء هاتين المرتبتين تقع عندهن الشبهة كثيراً ، ويتهمن فى الغالب . ثم يرى رفاعة إن وجود المرأة الفرنسية فى المجتمع تكسبه جمالا وتضفى عليه بهجة وأنساً وحياة . ويعيب رفاعة على الفرنسيين انتشار الفواحش والبدع والاختلالات وأن لهم عقائد قبيحة وشنيعة كإنكار بعضهم القضاء والقدر . ويذكر أن أكثر الفرنسيين لهم من دين النصرانية الاسم فقط ... فلا يعتنون بما حرمه دينهم أو أوجبه أو نحو ذلك .

وعين رفاعة مترجماً فى مدرسة الطب ثم نقل إلى مدرسة الطب بجمية بطرة حيث ترجم فى الهندسة والجغرافية . وقد اقترح رفاعة إنشاء مدرسة للترجمة لسد حاجة البلاد من المترجمين والموظفين ليتم الاستغناء عن الأجانب ، فأُنشئت سنة ١٨٣٥ مدرسة الترجمة وغير اسمها إلى مدرسة الألسن (١) . وكانت الدراسة بها خمس سنوات يترجم فيها الطلبة كتباً فى التاريخ والأدب وتطبع الترجمات الصالحة .

ويقال إن الشيخ رفاعة كان على علاقة طيبة بمحمد على وابنه إبراهيم ، فلما مات إبراهيم وتولى عباس الذى كان يكره هذه العلاقة فاستبعدته إلى السودان وظل بها حتى جاء سعيد فعاد إلى القاهرة . ويقال أيضاً إن على مبارك إثر عودته من أوروبا إبان حكم عباس ضايقه المركز الذى يحتله الشيخ رفاعة وطمع فى المنزلة التى ينالها حتى أقصاه عباس . وكان سعيد يكره ما فعله عباس فأعاد الشيخ رفاعة إلى القاهرة . وأمطره الشيخ قصائد بمدحه فيها ويعدد صفاته الحميدة ومآثره النبيلة ، ومع ذلك فإن سعيداً أصدر أوامره

---

(١) وكان مكانها بيت الدفتر دار بحى الأزبكية .

في ١٨٥٥ بالغاء ديوان المدارس وتصفية ما فيه . ويقال إن رفاعة كان قد اشترك مع إبراهيم أدهم بك في تخطيط لتعليم كافة أفراد الشعب ، ولكن انشغال سعيد بمشروع قناة السويس وغيرها من المشروعات كاصلاح الجيش قتل التخطيط . ثم عين الشيخ رفاعة ناظراً للمدرسة الحربية بالقلعة وأصبح أميرالياً ، وصار يدعى رفاعة بك بدلاً من الشيخ رفاعة ... وعادده الحنين إلى مدرسة الألسن وأيامها فأسمى يعدل في مناهج المدرسة الحربية حتى أنشأ بها قلماً للمحاسبة وآخر للترجمة ولبعض اللغات . وانكب على عمله في نشاط حتى عهد إليه بنظارة مدرستي الهندسة الملكية والعمارة وتفتيش مصلحة الأبنية ، ثم أشرف على الترجمة وعلى إحياء المؤلفات القديمة ونشرها . ولكن المدرسة أقفلت بعد خمس سنوات من إنشائها أي سنة ١٨٦١ وعاد رفاعة إلى حياة بلا عمل ، بعد أن وضع لبنات الترجمة والنشر . فما كان أقوى غرام حكومة ذلك العهد بروية العلماء عاطلين (١) .

∴ ومع تولى الخديو اسماعيل عاد رفاعة إلى العمل وكان قد جاوز الستين من عمره فقد أعيد قلم الترجمة ، وأسندت نظارته إلى رفاعة الذي عين أيضاً عضواً في قوميون المدارس ، وأسندت إليه كذلك رئاسة مجلة روضة المدارس التي أنشأها على باشا مبارك مدير المدارس سنة ١٨٧٠ ، وهي مجلة علمية أدبية اجتماعية . وقد التحق بالتحقيق فيها عبد الله فكرى بك للعلوم العربية والفنون الأدبية ، وبروكش ناظر مدرسة اللسان المصري القديم وخص بالتاريخ ، وإسماعيل الفلكي بك وعهد إليه بالفلك ، ومحمد قدرى أفندى للجغرافية والأخلاق والعقائد ، وأحمد أفندى ندما وعهد إليه ببيان المواد النباتية : والشيخ عثمان مدوخ ، وطلب منه إمداد المجلة بغرائب النواذر والضحكات والألغاز والأحاجي والنكات (٢) ... وكان يلحق بكل عدد من المجلة كتاب يؤلف لها ، مثل كتاب « حقائق الأخبار في أوصاف البحار »

(١) من محاضرة ألقاها محمد جلال الدين الراجعي عن جده ، ص ٢٦

(٢) من انتاحية العدد الأول للمجلة في : أحمد بدوي ( المرجع السابق ) ، ص ٧٢



لعلى مبارك باشا ، وكتاب « آثار الأفكار ومشور الأزهار » لعبد الله فكرى ، وكتاب « الصحة التامة والمنحة العامة » لمحمد بدر مدرس الأمراض الباطنية بالمدرسة الطبية ... الخ .

وانتهت حياة رفاة بك فى سنة ١٨٧٣ بعد أن عاش حياة حافلة متمتعاً بصحة جيدة وأعصاب قوية حتى ألت به آلام النزلة المثانية . وشيعت مصر كما تشيع عظيماً قدم لها من علمه وإخلاصه ما جعلها تخلده فى سجل العظماء .

### آراؤه فى التربية

تولى رفاة الطهطاوى مناصب عدة مرتبطة بالمسائل التربوية والتثقيفية ، تفاوتت من التدريس فى إبتدائية الحرطوم ونظارتها إلى إدارة المدرسة الحربية وتخرج فيها ضباط أركان الحرب ، « ومدرسة الألسن » وكانت المورد لموظفى الدولة والى تحولت فيما بعد إلى مدرسة للمعلمين ، كما قام بدور كبير فى تنظيم تدريس اللغة العربية بالمدارس فكان يمتحن الفقهاء والشيوخ ليتخير منهم الأكفاء لوظائف التدريس . وكان يزور المدارس ليتفقد أعمال المدرسين ويختبر كفايتهم . وكان يرى أن مدرسى اللغة العربية من الأزهر يجب أن ينهجوا فى التعليم مناهج جديدة ، وأن يتلقوا علوماً جديدة ، ويدرسوا أساليب فى التربية جديدة تؤهلهم لعبء القيام بعملهم فى المدارس الحكومية .

ومن كتابات ومؤلفات رفاة بك يستخرج الدارسون آراءه فى التربية كما ورد ذكرها فى كتبه ومنها :

— تخلص الإبريز إلى تلخيص باريز .

— المرشد الأمين للبنات والبنين .

— مناهج الألباب المصرية فى مباحج الآداب العصرية .

١ — فى التربية ومعناها : يعرف رفاة التربية بأنها فن تنمية الأعضاء الحسية والعقلية ، وطريقة تهذيب النوع البشرى ، ذكر أكان أو أنثى . على طبق أصول مطلوبة ، يستفيد منها الصبي هيئة ثابتة يتبعها ، ويتخذها عادة

وتصير له دأباً وشأناً وملسكة (١).

وفي هذا التعريف يتكلم رفاة عن أن التربية عملية نمو وتعمل على تكوين اتجاهات صالحة للفرد تؤثر في سلوكه وتصرفاته . ويضيف رفاة إلى ذلك بقوله إن تغذية الطفل تم على ثلاثة أضرب ، الضرب الأول هو تغذيته بالطعام لكي ينمو جسمه ، والضرب الثاني تغذية خلقه بتعويده العادات والطباع المرغوبة ، والضرب الثالث تغذية عقله بتعليم المعارف وألوان العلوم . وبهذا يجمع رفاة بين التربية الجسمية والعقلية والخلقية . ويرى أن الأمة السعيدة هي التي أحسنت تربية بنينا . فان تربية الأفراد تربية حسنة سوف يؤدي إلى النهوض بالهيئة الاجتماعية .

٢ - في نفسية التلميذ : يقول رفاة إن على ولي الأمر أن يتأمل حال الصبي ليرى ما هو مستعد له من الأعمال ، وحتى يستطيع أن يوجهه التوجيه الصالح . ولا يحمله على غير ما هو مستعد له . ويرى أن التربية الصحيحة هي تلك التي تلائم استعداد الطفل فتعمل على استغلال ذلك الاستعداد لتأخذ بيده حتى ينضج (٢).

ويرى رفاة أن التنافس صفة إنسانية تبعث طالب العلم على أن يجتهد كل الإجهاد ليفوق الأقران ، أو يساويهم ، وأن يستقرىء ، ويبحث عما يفعلونه من الحسن والطيب ، والملائم ، ليشارك الأقران فيه ، ويبرع فيه بجودة فهمها ودقة نظره . فالتنافس في رأيه غيرة محمودة وغبطة معهودة . مركوزة في جميع النفوس الزكية . ويدافع رافع عن التنافس فيقول .. « وربما ظهر بباديء الرأي أن التنافس رفيق الطمع ، وشقيق الحسد ، وأن المتمسك به غير سالك في السبيل الأسد . مع أنه ليس فيه شيء من هاتين المثلبتين ، بل بينه وبينهما بون بعيد في الأثر والعين . إذ ليس الغرض من التنافس حصر

(١) رفاة رافع الطهطاوى : المرشد الأمين للبنات والبنين ، ص ٥

(٢) المرجع السابق ، ص ٨

الفضل في صاحبه ، ولا الاختصاص بمكاسبه ومواهبه . بل مجرد التقدم في المعارف ، والدخول مع الأقران في ميدان السباق ، ليبادر كل منهم ، بالسعى واللاحاق . فهذا يحسن حال المعارف البشرية . وتبلغ درجة الكمال « (٢) . ويرى رفاة أن الأطفال يختلفون في الذكاء . وأن التربية الموحدة لا لا تستطيع أن تسوى بينهم في الذكاء . لأن ذكاءهم يختلف باختلاف الاستعداد الغريزي . ويرى أن الذكاء الكامل إذا صحبته التربية الرشيدة كان عظيم النجاح فان صحبته التربية المتوسطة ، كان يسير النتيجة ، لا يبلغ صاحبه الدرجة المنشودة .

٣ - في أخلاق المتعلمين : يرى رفاة أن الأثرة خصلة دنيئة يجب أن يتخلص منها الأطفال فهي منبع الحرص والطمع ، ويرى أن يعلم الطفل ، ذكراً كان أو أنثى ، من بواكير الطفولة العقائد الدينية الدالة على وجود الله ووحدايته ، ويرى أن تسير التربية الدينية جنباً إلى جنب مع تربية الطفل المعاشية . ولا ينصح رفاة بتوبيخ الطفل إذا خالف أصول الأدب في بعض الأوقات ، بل لا يكشف بأنه أقدم عليه ، هذا في أول أمره ، وفي المرة الثانية فيوبخ الطفل سراً ، لأنه إذا تعود التوبيخ والمكاشفة أدى ذلك إلى أن يكون وقحاً ويهون عليه سماع الملامة في ركوب القبائح (٢) .

ويحترم رفاة صفات الأنوثة عند البنات وهي التي اختصت بها دون الرجل ، والتي تزين بها ، وهي صفة الحياة والخوف والوجل ، فان المرأة لم تخلق لتحرز شجاعة الرجل ، ولكن لتحمل الرجال على الشجاعة .

٤ - في مراحل التعليم وأهدافها : يقسم رفاة التعليم إلى مراحل ثلاثة (٣) :  
(أ) المرحلة الأولية أو الابتدائية : وهي مرحلة عامة يشترك فيها أولاد الفقراء والأغنياء البنون والبنات ، ويدرسون فيها القرآن الكريم وأصول الدين

(١) المرجع السابق ، ص ٧٤

(٢) أحمد بدوي ( المرجع الأسبق ) ، ص ٢١٥

(٣) أحمد بدوي ( المرجع الأسبق ) ، ص ٣٠٨ - ٣٠٩



والقراءة والكتابة والحساب ومبادئ الهندسة والنحو . ويؤمن رفاعة بأن الصانع إذا تعلم واجتاز هذه المرحلة بنجاح كان أقدر وأكمل في إنتاجه . وينصح المعلم في هذه المرحلة بأن يهيج أقصر الطرق في تعليم الغلمان حتى لا يضيع عليهم وقت طويل ، وهم أحوج الناس إليه في تعلم مهنة يكتسبون منها .

( ب ) المرحلة الثانوية ، ويدرس فيها التلاميذ العلوم الرياضية بأنواعها ، والجغرافية ، والتاريخ ، والمنطق ، والطبيعة ، والكيمياء ، والإدارة الملكية ، وفنون الزراعة . والإنشاء والمحاضرات . وبعض لغات ( السنة ) أجنبية ، ويرى أن ترغب الحكومة الأهالي في هذا التعليم الذي يكون به تمهيد جمهور الأمة . ويكون تعليم المهن على اختلاف أنواعها بعد الانتهاء من التعليم الثانوي .

( ج ) المرحلة العالية : وفي التعليم العالي يتخصص الدراسون ويتبحرون في علم مخصوص ، كعلم الطب ، والفقه ، والجغرافية ، والفلك ، والتاريخ (١) ويرى أن يكون عدد تلامذة التعليم العالي محصوراً ، وألا يباح الالتساب إليه إلا لصاحب الثروة واليسار . بحيث لا يضر تفرغه للعلوم العالية بالمملكة .

فبينما يرى رفاعة انتشار التعليم الأولي نجده يحدد ويضيق التعليم العالي ، وقد يكون هذا سليماً ، ولكن الذي نأخذه عليه أن ، عيار هذا التحديد كان المركز الاقتصادي ، لا القدرة العقلية والاستعداد عند المتعلمين .

هـ - في صلة المعلم بالتلميذ : يرى أن تبنى صلة المعلم بالتلميذ على الحب والإخلاص ويتكلم رفاعة عن أن التلميذ يدعو لأستاذه كلما شرع في قراءة درس وتكراره أو مطالعته ، وإذا فرغ من الدرس دعا لأستاذه أيضاً ، كما يدعو الأستاذ للتلميذ . ويصر على أن يحترم المعلم تلاميذه ويجريهم مجرى بنيه ، وأن يكون شغوفاً عطوفاً عليهم ، صابراً على جفائهم وسوء أدبهم . ويستنكر

---

(١) يعتبر رفاعة الطهطاوي أول مؤرخ مصري عرف تاريخ مصر بتقديم على حقيقته في ضوء ما وصلت إليه الكشوف الأثرية وما كتبه المؤرخون الأوروبيون ، كما أنه من أوائل من نظروا إلى تاريخ مصر نظرة شاملة في جملته . ( أنظر جمال الدين الشيال : التاريخ والمؤرخون في مصر في القرن التاسع عشر ، ص ٤٩ - ٨٧ ) .

ضرب معلمى القرآن تلاميذهم الصغار ، ففى هذا خروج على حد الشرع .  
غير أنه يجيز للأب تأديب ابنه بالضرب ، وينصح المعلمين بترغيب الأطفال  
على التعلم ، وسائرهم باللف والرفق وأن يأذتوا لهم باللعب فى بعض الأوقات  
ويكون لعباً جميلاً غير متعب لهم ، ليستريحوا من عناء الدرس .

وإذا كان هذا موقف المعلم من المتعلمين . فان رفاة يطلب من المتعلمين  
التأديب مع الله ومع المربين ، والتواضع والاعتقاد فيهم . ويرى أن يطيع  
المتعلمون المعلمين ويسمعوا أقوالهم وينتصحوها بنصائحهم .

٦ - فى طريق التدريس :

( أ ) أن يبدأ المتعلم بالأهم ، ويرى أن يأخذ العلوم عن أساساتها ،  
ويحذر من الاستفادة من الكتب إلا فى علم الحديث .

( ب ) ألا يخرج الطالب من علم إلى غيره حتى يحكمه .

( ج ) المطارحة والمناظرة فائدتها أقوى من فائدة التكرار .

( د ) يقسم الدرس أقساماً حتى يسهل حفظه . فهذا - فى رأيه - أدعى

إلى الرسوخ فى الذهن من حفظه جملة (١) .

ويذكر أنه بعد الجولات التفتيشية التى قام بها ، أنه وجد عدم صلاحية  
الكتب التى بأيدى التلاميذ ، فألف كتباً جديدة . يراها البعض أنها الخطوة  
الأولى فى سبيل النهضة بالكتب المدرسية فى تاريخنا التعليمى . وكان رفاة  
يسترشد بما رأى وبما درس من كتب فرنسية أثناء تلقيه العلم فى فرنسا (٢) .  
٧ - فى تطوير الأزهر : وكان ابن الأزهر باراً بالمعهد الذى تخرج فيه ،  
فدعا إلى إدخال العلوم العصرية فيه ، قائلاً إنه لو تشبث خيار أهل العلم  
بالأزهرين بالعلوم العصرية لفازوا بدرجة الكمال : وانتظموا فى سلك الأقدمين .

(١) وفى هذا المعنى يقول :

يحسن حفظ اللوح للصغير على مرار . بل والكبير

يرسخ فى الذهن ، وليس يحى جربه بالتقسيم وأقبل نصحاء

(٢) جمال الدين الشيال : ( المرجع الأسبق ) ، ص ٥٥

من فحول الرجال ... وكل من سار على الدرب وصل . فيقول ومدار سلوك جادة الرشاد والإصابة منوط - بعد ولي الأمر - بهذه العصابة ( يقصد شيوخ الأزهر وطلابه ) ينبغي أن تضيف إلى ما يجب عليها من نشر السنة الشريفة ، ورفع أعلام الشريعة المنيفة ، معرفة سائر العلوم البشرية المدنية ، التي لها مدخل في تقديم الوطنية ، من كل ما يحمي على تعلمه وتعليمه علماء الأمة المحمدية ، فانه بانضمامه إلى علوم الشريعة والأحكام يكون من الأعمال الباقية على الدوام ، ويقتدى بهم في اتباعه الخاص والعام حتى إذا دخلوا في أمور الدولة يحسن كل منهم في إبداء المحاسن المدنية قوله ، فان سلوك طريق العلم النافع من حيث هو مستقيم ، ومنهجه الأبهي هو القويم يكون بالنسبة للعلماء سلوكه أقوم ، وتلقيه من أفواههم أتم وأنظم ، لا سيما وأن هذه العلوم الحكيمة للعملية ، التي يظهر الآن أنها أجنبية ، هي علوم إسلامية ، نقلها الأجانب إلى لغاتهم من الكتب العربية ، ولم تزل كتبها إلى الآن في خزائن ملوك الإسلام كالذخيرة ، فان من اطلع على سند شيخ الجامع الأزهر الشيخ أحمد الدمنهوري رأى أنه قد أحاط من دوائر هذه العلوم بكثير . وأن له فيها المؤلفات الجملة ، وأن تلقى إلى أيامه كان عند أهل الجامع الأزهر من الأمور المهمة .

وكان رفاة حريصاً على أن يقتبس من المدارس الأجنبية الموجودة بنصر وخارجها ما يجد أنه صالح للتطبيق في المدارس المصرية ، وكتب كثيراً في ( روضة المدارس ) عن أخبار المدارس الأجنبية ونشاطها .

٨- في تعليم المرأة : رأى رفاة أن المرأة من أجمل صنع الله القدير ، وهي قرينة الرجل في الخلقة ، والمعينة له في تدبير أمره ، والحافظة لأطفاله ، والساهرة على العناية بتدبير أمورهم ، والماسحة بيدها همومهم وآلامهم ولكنها تمتاز عنه بجسم أليف والطف شكلا ، لا يؤهلها لأن تشاركه الأشغال الشاقة . وبنية جسمها على الرقة واللين توجب كونها ألطف من الرجل طبعاً وأرق حاشية ، فاذا انحرفت عن ذلك ، كان انحرافها ناشئاً عن ظروف التربية والبيئة .



وفي رأى الدكتور أحمد بدوى أن رفاعة ربما كان أول من نادى بتحرير المرأة من رتبة الجهل فى العصر الحديث ، ويدعم رأيه مسترشداً بكتاب الطهطاوى ( المرشد الأمين ) حيث يدعو إلى أن تنال الفتاة حظها من العلم ، كما يناله الفقى لأمر شتى (١) :

أولاً : ما للتعليم من أثر قوى فى إسعاد بيت الزوجية ، وحسن معاشره الأزواج ، فالتعلم يخلق التناسب والتجانس بين الزوجين ، ويجعل المرأة أهلاً لمشاركة الرجل فى الكلام ، وتبادل الرأى ، ويبعدها عن سخط العقل والطيش الذى ينتج من معاشره المرأة الجاهلة لامرأة مثله ، وإن حصول المرأة على العلوم والمعارف ، وثقافتها الممتازة أجمل من صفات الكمال ، وأرفع قدراً عند الرجل من الجمال .

ثانياً : إن آداب الفتاة ومعارفها تؤثر كثيراً فى أخلاق أولادها ، فابنتها الصغيرة إذا رأت أمها مقبلة على مطالعة الكتب ، وضبط أمور البيت ، والاشتغال بتربية أولادها أحبت أن تقلدها فى ذلك على عكس ما إذا رأتها مقبلة على زينتها وتبرجها ، وإضاعة وقتها فى هذا الكلام ، والزيارات التى لا فائدة منها ، فإن البنت تشب مضياعة لوقتها ، منصرفة عن النهوض ببيتها .

ثالثاً : إن العلم يهيء للمرأة سبيل العمل . فتعاطى من الأعمال ما يتعاطاه الرجال على قدر قوتها وطاقاتها ، إذا دفعها الحال إلى ذلك . وهذا من شأنه أن يشغلها عن البطالة . فان فراغ يدها من العمل ، يشغل لسانها بالأباطيل وقلبها بالأهواء . فالعمل يصون المرأة عما لا يليق . ويقربها من الفضيلة ، وإذا كانت البطالة مذمومة فى حق الرجال . فهي مذمة عظيمة فى النساء . فان المرأة التى لا عمل لها تقضى الزمن من خائضة فى حديث جيرانها . وفيما يأكلون ويشربون . ويلبسون ، ويفرشون : وفيما عندهم وعندها ... هكذا .

رابعاً : إن التجربة قد قضت فى كثير من البلاد ، أن نفع تعليم البنات أكثر من ضرره : بل إنه لا ضرر فيه مطلقاً .

خامساً : إنه قد روى في كتب الأحاديث روايات كثيرة عن النساء ، وقد كان في زمن رسول الله من يعلم القراءة والكتابة من النساء للنساء ، وكان من أزواجه - صلى الله عليه وسلم - من يقرأ ويكتب ، كحفصة بنت عمر ، وعائشة بنت أبي بكر - رضي الله عنهما - وغيرهما من نساء كل زمن من الأزمان .

ويذكر ان لجنة تنظيم التعليم في سنة ١٨٣٦ اقترحت العمل لتعليم البنات في مصر ، وكان رفاعه أحد أعضاء هذه اللجنة ، ولكن الاقتراح لم ينفذ ، فان المجتمع وظروفه وعقليته لم تكن تسمح وقتئذ بتعليم البنات كما اقترحته اللجنة ، واكتفى بإنشاء مدرسة للقبالات والموليدات (١) . ولم يسكت رفاعه عن رأيه فدافع عنه كاتباً ومتكلماً ومستولاً ، مطالباً بأن تتعلم البنات القراءة والكتابة والحساب وما يليق بالبنات أن تعلمه من الصنائع كالحياطة والتطريز . وفي سنة ١٨٧٣ أنشئت أول مدرسة لتعليم البنات في مصر ، أنشأتها جشم آفت هانم أفندي .

هكذا كان يفكر رفاعه بك رافع الطهطاوى في التربية ومستقبلها ، فقد آمن بالتربية والتعليم والمعلمين ، حتى أنه كتب في كتاب المرشد الأمين ... :  
« إن خير الناس من يمشى على الأرض المعلمون » (٢) .

---

(١) جمال الدين الشيال (المرجع الأسبق) ص ١٠١ .

(٢) رفاعه الطهطاوى (المرجع الأسبق) : ١٤٦ .

### على مبارك (١)

رائد التعليم الشعبي : في لغة اليوم ، والمصلح التربوي الذي دفعته التجربة الواقعية والخبرة القاسية إلى الإصلاح . فأصلح في نظام التعليم مؤمناً بأنه عن طريق التربية لا السياسة يكون التقدم ، بل إن الإصلاح السياسي ما لم يرتكز على الإصلاح التعليمي فلا بقاء له ولا قيمة .

ويختلف على مبارك عن رفاعة الطهطاوي ، فعلى مبارك رجل تخطيط على مستوى السياسات الكبرى ، يتطلع إلى أفق عريض ، فهو يتخطى عتبات الحاضر إلى المستقبل ، أما رفاعة فكان رائعاً في نظراته إلى المسائل الجزئية ، فنبغ في إدارة المدارس الواحدة تلو الأخرى ، كما تألق في التأليف والترجمة ؛ ولعل في حياة على مبارك الكثير من المفاجآت الممتعة للقارئ والتي صهرته صهرًا وكونت له طابعاً مميزاً ، فهذا الطفل الذي ولد في برنبال إحدى قرى الدقهلية ( عام ١٨٢٣ ) صمم أن يصل إلى مراتب الحكام . وكان أبوه الشيخ مبارك مزواجاً ، أنجب من واحدة فقط سبع بنات وولداً واحداً هو على ، وعاش الطفل طفولة بائسة فقيرة ، وجلس إلى أبي عسر فقيه الكتاب كارهاً التعليم . وعندما حلت الضائقة المالية على أسرته هاجر الشيخ مبارك إلى عرب السباعنة الذين أكرموا وحل بينهم ليسد مطالبهم الدينية . وجلس على إلى أبي الخضر في كتاب قرية قريبة ولم تجد رشاويه لسيدنا قاسي القلب . وكره الكتاب كرهاً شديداً . وتركه ليكون صبيّاً لكاتب يعمل عند موظف كبير ؛ ولم يتعلم منه على مبارك شيئاً يذكر بل تحمل إهاناته وضربه .

(١) المادة مستمدة من :

أحمد أمين : زعماء الإصلاح في العصر الحديث .

سميد زايد : على مبارك وأعماله .

أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر .

على مبارك : الخطط الدوفيقية .

محمد أحمد خلف الله : على مبارك وآثاره .

محمد عبد الكريم : على مبارك ( حياته ومآثره ) .

محمود الشرقاوى وعبد الله المشد : على مبارك - حياته ودعوته ومآثره .



ثم هرب على من ضغط أبيه وأمه ، واتهم ظالماً ومجن ، ثم ساعده السجان بعد خروجه ليكون كاتباً صغيراً عند مأمور زراعة القطن بأبي كبير ، هو « عنبر أفندى » وكان حبشياً أسود البشرة . وكان المعروف أن وظائف الحكام قاصرة على الترك البيض ، وعجب على مبارك وظل يسأل حتى عرف أن « عنبر » كان مملوكاً لسيدة ثرية وألحقته بمدرسة قصر العيني التي يتخرج فيها الحكام . وكان على يريد أن يكون من الحكام ، فأصبح شغله الشاغل الوصول إلى مدرسة قصر العيني وانتظم في الكتاب حتى يمر المفتش ، ومر ، وسافر إلى القاهرة ، ولكنه وجد مدرسة قصر العيني مخيبة رجاءه . ثم إلى مدرسة الهندسة بأبي زعبل ، ومنها دخل مدرسة المهندسخانة بيولاقي . وخرج منها في بعثة إلى فرنسا : واستمرت إقامته في فرنسا خمس سنين . وكان أثناءها يرسل إلى أبيه نصف ما رتب له ، وكان مائة وخمسة وعشرين قرشاً .

وقد خرج على مبارك من سني دراسته بمجموعة مفاهيم أثرت على اتجاهاته التربوية سواء في نظارته للمعارف . أو كتاباته المختلفة ومشروعاته الكثيرة . فقد ضايقه سيدنا ( أبو عسر ) بقسوته وشكليته : كما كره معاملة أبي خضر ، وخاب أمله فيما تقدمه مدرسة قصر العيني من مواد دراسية أو وسائل للمعيشة . ومن هذه الخبرة آمن بأن التعليم يجب أن يكون من متطلبات البيئة ومسائراً لحاجاتها ، فقد كتب واصفاً الكتائب ، « وكانت المكاتب الأهلية في المدن والأرياف جارية على العادة القديمة ليس فيها على قلة أهلها إلا تعليم القرآن الشريف ، وأقل من القليل من يتممه منهم . ويجيد حفظه ، ويجوده ، ويحسن قراءته . ومع رداءة الخط في عامة المكاتب » .

كما آمن بضرورة تحرير التعليم من النظم العسكرية والعقوبات العنيفة . فقد رأى وخبر معاملة سيئة ، فكان الطعام المكون من العدس . والفول يقدم على ضنية في ( قراوتين ) . ونام على مبارك على حصير من الخلفاء واستخدمه أغذية صوفية ولبس جلباباً وزعبوطاً . ثم في تجهيز ارتدى بدلة مكونة من عنزى أو صديري وسروال وحزام . وكان قص الشعر إجبارياً أسبوعياً .

والاستحمام في الحمامات العامة مرة كل أسبوعين : وقد فكر مراراً في الهرب ولكنه خشى أن يسجن أبوه أو يأخذ أحد أخوته رهينة حتى يعود . واستنكر على مبارك جند التلاميذ علانية وتقييدهم بنجزير من الحديد جزاء خطأ ارتكبهوه : ويأخذ على مبارك على الفقهاء في المدارس والكتاتيب سوء فهمهم لعملية التربية ، فيقول إنهم كانوا يعتقدون في أن « عصاية الفتى من الجنة » فأكثروا من أذية الصبيان ، كما كان الخوف أساس العلاقة بين المعلمين والمتعلمين ، ودفع الخوف الأطفال إلى محاولة استرضاء الفقيه إما بالرياء والنفاق والفتنة أو بملء فيه .

ثم درس على مبارك في فرنسا ، ورأى ثقافة مختلفة ، وقد عرفنا شيئاً عن فرنسا في منتصف القرن التاسع عشر ، فقد مضى على ثورتها أكثر من نصف قرن وانتشرت آراء روسو وبستالوتزى ، وشاهد على مبارك دروساً في المعاهد التعليمية الفرنسية . ثم عاد إلى مصر في عهد عباس .

وتقلب في وظائف عدة . وأمضى سنوات بعيداً عن الوظيفة ، ولكنه استغلها في التأليف والكتابة . ويذكر أنه بدأ عمله برتبة يوزباشى أول ، وكان يعمل مدرساً بمدرسة طرة الحربية ، ثم ظل يترقى إلى أن نال رتبة الأميرالاي وكان ناظراً لمدرسة المهندسخانة . وفي عهد سعيد أوشى به حساده فأرسله الوالى إلى حرب القرم ، وعاد بعد حوالى سنتين ونصف ، ولكنه لم يجد عملاً . وفكر في العودة إلى مسقط رأسه والعمل في الأرض واشتغل في التجارة مزايماً وعمل مهندساً حراً . وجاء عهد اسماعيل ووجد في على مبارك كفاءة يحقق بها أطماعه ، فعهد إليه بتصميم وفتح شوارع مختلفة ، وبني جسوراً وحفر ترعاً وأقام مساجد عديدة . ولكن على مبارك كان شغوفاً بالتربية ، ويلوح أن هذا الميدان هو الذى نخلد اسمه كرائد من روادها الأوائل في مصر الحديثة .

### آراء على مبارك وإنجازاته في التربية

وصل على مبارك في عهد اسماعيل إلى أكبر منصب تربوى . فكان ناظراً ( وزيراً ) للمعارف ، وقد أهله المنصب إلى أن يضع آراءه محل التنفيذ . ولعل

« لائحة رجب » ( ١٢٨٤ هـ - ١٨٦٨ م ) التي وضعها تعتبر قفزة هائلة في ميدان التعليم المصري ، وبداية للتعليم الشعبي المتحرر من أهواء الولاة والحكام ولو قليلا . وقبل أن أعرض هذه اللائحة أشير إلى اتجاه من على مبارك كان خطيراً وجريئاً في نفس الوقت ، فهو يريد أن يقيم للتعليم القومي كياناً لا يتأثر بأهواء الحاكم ؛ فقد عز عليه أن يقفل عباس المدارس التي بناها محمد علي لخدمة أغراضه الحربية ، ثم يأتي سعيد وينكل بالتعليم . لقد أراد على مبارك أن تكون المصادر المالية التي تصرف على التعليم القومي والشعبي غير مرتبطة بما يجود به الحاكم ، ولذلك أعد ميزانية تعتمد على الحكومة وعلى أموال من الأوقاف الخيرية .

#### ولائحة رجب في أقسام ثلاث :

القسم الأول : ويأخذ من المادة الأولى إلى السادسة والعشرين من اللائحة وهو خاص بمكاتب المدن . وكان بالقاهرة وحدها ٢٢٢ مكتباً يتراوح عدد التلاميذ في كل منها بين خمسة تلاميذ ومائة . وكانت المكاتب فوضى في مبانيها وإدارتها وحتى ما يدور فيها . وقد ألغى على مبارك غير الصالح من هذه المكاتب مع تحويل تلاميذها إلى مكاتب مناسبة . ثم اهتم بتزويد المكاتب الكبيرة بالمدرسين الذين يدرسون الخط والحساب والصرف والجغرافية والتاريخ ولغة أجنبية . أما في المكاتب الصغيرة فيدرس بها العرفاء والمؤدبون القراءة والكتابة والعد إلى جانب تعليم القرآن الكريم . كما اهتم بالمكاتب الأهلية غير التابعة للأوقاف فسمح بأن يندب لها من ديوان المدارس من تحتاجه من المعلمين .

واهتم على مبارك بالرعاية الصحية بين التلاميذ : فرتب لكل جهة طبيباً خاصاً : كما أولى عنايته بالمتفوقين فكانوا يحضرون حفلات الحكومة في الأعياد وأصبح من حق التلميذ أن ينتقل من مكتب صغير إلى مكتب كبير دون امتحان أما إذا أراد دخول المدارس الحكومية ( الأميرية ) فعليه اجتياز امتحان معين :  
القسم الثاني : ويأخذ من المادة السابعة والعشرين إلى الثانية والثلاثين من ( م ٢٨ - تطور الفكر )



اللائحة ، وهو خاص بتنظيم مكاتب القرى والنواحي ، وقد كلف على مبارك الأهالي بجملة مصاريف المكاتب التي تنشأ أو توجد فعلا في قراهم ، كما كان عليهم دفع أثمان الكتب والأدوات المدرسية اللازمة للتلاميذ القادرين على شرائها .

القسم الثالث : ويأخذ من المادة الثالثة والثلاثين إلى المادة الأربعين ، وهو خاص بالمدارس المركزية التي يصير إنشاؤها في مراكز المديریات ، وقد كلف الأهالي ، ما لم توجد مبان حكومية لائقة ، بناء مدارس لأولادهم وتأثيثها ، أما الأدوات المدرسية والكتب وءأكل وملابس التلاميذ فكانت تؤخذ من أموال الأوقاف الخيرية . ويختم على مبارك اللائحة بتنبية للمؤدبين أو المعلمين .

هذا ، ويبلور الدكتور محمد أحمد خلف الله الأسس التي قام عليها إصلاح على مبارك في التعليم ، فيقول عن اللائحة إنها :

١ - احتفظت للكتاتيب بحياتها البسيطة التي درجت عليها منذ إنشائها ويتمثل ذلك في احتفاظها بالقرآن الكريم أساساً للتربية والتعليم ، وبمعلمي الأولاد من الفقهاء والعرفاء ، وبالأثاث البسيط الذي لم تعرف الكتاتيب غيره . كما أقرت اللائحة الكثير من التقاليد والعادات المرعية فأقرت الحرية التي يتمتع بها الأهالي في إرسال أبنائهم إلى الكتاتيب أو صرفهم عنها .

وحرصت اللائحة حرصاً شديداً على أن تظل هذه الكتاتيب مؤسسات أهلية لا تتدخل الحكومة في شأنها إلا بمقدار ، وذلك لتظل هذه الكتاتيب محتفظة بثقة الأهالي ، وتصبح في الوقت نفسه في يد الحكومة على أنها الأداة الشعبية البسيطة الرخيصة لمكافحة الأمية ، ومقاومة الجهالة ، ونشر قسط من التعليم ... كما وصلت اللائحة بين هذا اللون من التعليم وبين التعليم الأميرى الممثل في مدارس الحكومة الابتدائية والتجهيزية . فرسمت بأن التلامذة المنهين من تلك الكتاتيب يدخلون إذا أرادوا في المدارس الابتدائية أو المدارس المركزية الأميرية .

٢ - قسم على مبارك مكاتب الأوقاف قسمين على أساسين مختلفين الأول من حيث الموارد المالية التي تعتمد عليها هذه المكاتب ، وكان بعضها تحت نظر ديوان الأوقاف وبعضها الآخر له أوقاف نظارتها لغير ديوان الأوقاف ، فأخضعها على مبارك للمعارف من حيث الإشراف الفني ، وأخضعها لـديوان الأوقاف من حيث النظارة والموارد المالية ، أما القسم الثاني فقام على أساس آخر هو عدد التلامذة في كل مكتب ، فقسمت المكاتب إلى كبيرة وصغيرة ، أو إلى مكاتب من الدرجة الأولى ، ومكاتب من الدرجة الثانية . وقامت الدراسة في المكاتب الكبيرة على أساس أنها تقريباً كالمدارس الابتدائية ، أما الصغيرة فقد قنعت اللائحة منها بأن جعلتها مرحلة قبل هذه ، واكتفت بما كان يدرس بها من القرآن الكريم والقراءة والكتابة ، ولم تضيف إليها إلا شيئاً قليلاً من الحساب .

وخضعت مكاتب الأوقاف لإشراف المعارف وأصبحت جزءاً من النظام التعليمي العام .. « فجميع المدارس والمكاتب سواء بالقرى أو بالبناجر تكون تحت أصول تنظيمية وترتيبات حسنة منتجة ، وامتحانات سنوية ، وملاحظات وتفتيشات من طرف الحكومة . وهذا لتحسين حالهم واستقبالهم ومنفعتهم الخصوصية العائدة إليهم مع المنفعة العمومية على الحكومة مع تهذيب رعاياها وإصلاح حالهم . ووجود التعاون بينهم ، ومعاونتهم لأوطانهم » .

ورمى على مبارك إلى الإكثار من عدد المدارس ، ولكن عقبة المال وقفت أمامه ، وقد رأى أن يسلك طريقين : الأول تعديل أساس الحياة المدرسية في المدارس التي تنشأ الدولة وتنفق عليها من الميزانية العامة أو من إيراداتها ، والثاني تكليف الأهالي بإنشاء مدارس على نمط المدارس الأميرية أو المركزية .. والأساس الذي قامت عليه الحياة المدرسية في النظام الجديد أنها تحولت من حياة عسكرية يجمع فيها الصبية ، وتصرف عليهم الدولة ، إلى حياة مدرسية يتردد فيها الطالب على المدرسة نهاراً ويبيت في منزله ليلاً ، ويدفع ولي أمره بعض تكاليف تعليمه . بهذا أصبح نشاطاً تشترك فيه الحكومة والأمة .

ولعلّ مبارك الفضل في إنشاء مكتبتين لتعليم البنات أحدهما في القرية  
والآخر بالسيوفية ، مؤكداً بذلك هدفه من التعلم عامة وجعله مطالماً وطنياً  
قومياً لا وسيلة في يد الوالى لتنفيذ مآربه .

وكان من رأى على مبارك توسيع القاعدة في التعليم في مرحلته الأولى  
وتيسير التعليم فيها مع تحسين مادة التعليم وطرائق التدريس . ولهذا فقد اتجه إلى  
ثورة في إعداد المعلمين ، ثم اتجه إلى نشر الثقافة لمختلف الأعمار . وسوف  
أتناول الاتجاهين :

#### إعداد المعلمين :

جاء في البند السادس عشر من لائحة رجب : « تعيين المعلمين والمؤدبين  
يكون بمعرفة ديوان المدارس وتعطى لهم شهادة من الديوان المذكور ، وهذا  
يكون باتحاد الديوان المذكور مع من يلزم من العلماء وعمد الجهة . » وجاء في  
البند السابع عشر : « شرط المؤدب أن يكون حسن الأخلاق والصفات وفيه  
أهلية لتعليم القرآن الشريف كما ينبغي ، وأن يكون له معرفة بأمور الدين القويم  
وأن يحسن باب العدية من الحساب . »

وجاء في رسالة أرسلها إلى زوجته يصف فيها المؤدب الذى يجب أن  
تتخيرهُ لتعليم أولاد الأسرة من البنين والبنات ( وردت الرسالة في كتابه  
« علم الدين » ) . « وإذا اخترت مؤدباً فالأولى أن يكون موصوفاً بأوصاف  
الكمال . ذا معرفة ووقار ، وسكينة وجلال . وأن يكون في فن الحساب  
كاشفاً عن مخدراته النقاب وفي فن اللغة والأدب كأنما حفظ لسان العرب ،  
وفي العقيدة أشعرياً ، وفي الأخلاق أحنفاً ، وفي علم السير مجداً ، وفي  
الحديث نهراً . ولا يلزم أن يقيم معهم طول نهاره ، بل يكفى أن يأتى لهم في  
وقت معين ، والأولى أن يكون بعد وقت إفطاره ثم يخرج بعد أن يقسم لهم  
الوقت نصفين : نصف يشتغلون فيه بالمطالعة والمذاكرة والنصف الآخر  
يلعبون فيه ، والأولى أن تكون حصّة اللعب متخللة بين أوقات التعليم والمذاكرة  
لئلا يطول عليهم الجلوس ، فتخمد فكريتهم ، وتضعف بنيتهم وأرجوك منع



الضرب مطلقاً ؛ وأن تسلكى بهم طرق النصيحة ، والأسباب الموجبة لزيادة الاجتهاد وصفاء القريحة كأن تهدي إلى المجتهدين منهم بعض تحف ، من ملابس أو مأكّل أو كتب أو مصحف ، ونحو ذلك مما تميل إليه الأطفال على حسب ما يظهر لك من الأحوال ، فإن ذلك باعث لغيرتهم وازدياد رغبتهم أكثر ما يكون بالأذى والضرب ، لأن الضرب يؤثر في الأعضاء الظاهرة فقط ، وبعد برهة من الزمن يزول كأن لم يكن ، بخلاف ذلك يؤثر في الباطن .. وأيضاً فإن الضرب يحرك الشهوات الغضبية عند الضارب فلا يقف في ضربه عند حد العقاب بل يتعداه لما يخطر في باله من سوابق ذنوب المضروبين ، فربما أضر بأعضائهم أو ترتب على الخوف والرعب بحثم عما يخلصهم من يده ، فيحتجون بكل ما أمكنهم من الحجج من غير تمييز بين قبيحها ومليحها حتى ينجو من يده ، وربما ألبأته الاحتجاجات والتعلات إلى أسباب الدناءة وخصّة الطباع فتبقى فيهم طول عمرهم .

وفي هذه الرسالة يتكلم على مبارك عن الشروط الواجب توافرها في المعلم أو المؤدب ، من الناحية العلمية ، والأخلاقية ، وعلاقته بالأطفال ، ويلمس في الجزء الأخير من الرسالة ( لم أذكره فيما سبق ) عن ضرورة البدء بالكلمات الصغيرة والحكم القصيرة ثم يتدرج منها إلى ما فوقها . ويلمس أيضاً نواحي نفسية خاصة بالمؤدب والطفل .

لذلك كانت عناية على مبارك بأعداد المعلمين بعد ما قاساه منهم ، ورغبة في تحسين أحوال التعليم عامة كركيزة للنهوض بوطنه . ولم تكن هناك معاهد خاصة لتخريج المعلمين ، فكان الأزهر بمد البلاد بمدرسي اللغة العربية والدين والقرآن الكريم ، وتمد مدرسة الألسن المدارس بمدرسي اللغات الأجنبية والمواد الأدبية أما مدرسة المهندسخانة فكانت تقدم مدرسي الرياضة ، ولم يكن هؤلاء يعدون ليكونوا معلمين اللهم إلا معرفتهم المادة التي يدرسونها ، وشعر على مبارك بالمشكلة ... وحيث كان من أهم ما يلزم للمدارس الاستحصال على معلمين مستعدين للقيام بسائر وظائف التعليم أمعنت النظر في هذا الأمر

المهم » وإذ ذاك فكر في إنشاء مدرسة يؤخذ لها من خيرة طلبة الأزهر بامتحان ويختار لها خيرة العلماء من الأزهر وغيره ، ويعلم طلبتها العلوم الدينية وشيئاً من علوم الدنيا كالرياضة والجغرافية والتاريخ والطبيعة والكيمياء ، فكان من ذلك كله مدرسة دار العلوم .

« دار العلوم » كانت اسماً لقاعة المحاضرات الملحقة بالكتبخانة ، وحولها على مبارك إلى مدرسة لتخريج المعلمين . وكان يصرف للطلبة فيها مرتب شهري يعينهم في كسائهم ونفقاتهم » كما كانوا يتناولون فيها طعام الغداء . وتخبر لهم على مبارك جماعة من أفاضل علماء الأزهر ، فانه كان كثير الشكوى من ضعف التلاميذ في اللغة والنحو . ويذكر على مبارك سبب إنشائه هذه المدرسة لتخريج معلمى اللغة العربية في التماس رفعه إلى الخديو في ٣٠ يولييه عام ١٨٧٢ « بما أن مرغوب الجانب الخديو نشر أنوار التمدن والتقدم بتوسيع دائرة التربية والتعليم ولذلك حصل بعنايته السنية وفي ظل حضرته العلية بتجديد ما تجدد من المكاتب الأهلية ولم يزل حاصلًا مزيد الاهتمام بحسن تنظيمها وازديادها وتعميمها في سائر جهات الوطن العزيز وذلك يحتاج بالضرورة لوجود كثيرين من مهرة المعلمين يقومون بواجبات حسن التربية والتعليم على الوجه الأتم . كمرغوب جناب ولى النعم .

وقد تلاحظ أن المشتغلين الآن بوظيفة التعليم في اللغة العربية والتركية ليس فيهم الكفاية بالنسبة لذلك ، فان وافق الحضرة العلية ينتخب قدر ٥٠ من نجباء الطلبة من سن ٢٠ سنة إلى ٣٠ سنة يؤخذون بالامتحان لمن يرغبون ذلك ويوجد فيهم الأهلية واللياقة ويدرس لهم في دراهم العلوم الملحقة بالكتبخانة العامة مايلزم لتعميم معلوماتهم واستعدادهم لأداء وظيفة التعليم وحسن التربية على الوجه المطلوب والأسلوب المرغوب . ويحصر جميع الدروس التي تلقى إليهم ويربط كل منهم مدة إقامته تحت التعليم ١٠٠ قرش شهري ضمن المتحصل للكتبخانة من الرسوم بديوان الأوقاف . وعند تعيين أحد منهم في وظيفة في مكتب من المكاتب بعد تمام تعليمه وظهور براعته بالامتحان يربط له بدل

١٠٠ قرش المذكورة على الجهة التي يعين لها الماهية اللازمة على حسب الوظيفة التي ينتخب إليها فانه بهذه الوسطة يمكن الاستحصال على ما فيه الكفاية من المعلمين للغة العربية والتركية ويؤخذ منهم لجهات الاقتضاء على حسب اللزوم، وبذلك يتقدم ويستقيم أمر المعلم والمتعلمين .

فبناء عليه لزم ترقيمه لعرض ذلك على الأعتاب السنية وترد الإفادة عما يصدر الأمر الكريم بمقتضاه .

وقد ووفق على التماس على مبارك ، وعمل به ابتداء من أغسطس عام ١٨٧٢ .

#### الثقافة العامة :

كانت لائحة رجب لتنظيم التعليم في المدارس العامة والخاصة ، ثم أعداد المعلمين اللازمين لهذه المدارس ، وكانت الخطوة الثالثة المباركة نحو تيسير الثقافة لأبناء الوطن خارج المدارس . وفي هذا السبيل ألف على مبارك مجموعة كتب ، كما شجع غيره على الترجمة والتأليف . كما أنشأ داراً للكتب .

أما مؤلفاته فقد عرف عنه أنه كان رجلاً موسوعياً متنوع الثقافة . فقد كتب في الهندسة العسكرية . والأدب . والتاريخ ، والطب ، والجغرافية ، والحديث الشريف ، والموازين والأقيسة ، والهجاء ، والتمرين على القراءة ، والحساب . وكتبه تنقسم إلى نوعين : ثقافة مدرسية خالصة : والنوع الثاني ثقافة عامة .

أما الكتب المدرسية فقد ألف بعضها بمفرده ، كما اشترك معه آخرون في تأليف البعض الآخر . ومن هذه الكتب المدرسية : تذكرة المهندسين ، تقريب الهندسة ، تنوير الأفهام في تغذي الأجسام ، خواص الأعداد ، طريق الهجاء والتمرين ، الميزان في الأقيسة والمكاييل والأوزان ، حقائق الأخبار في أوصاف البحار ...

أما كتب الثقافة العامة : فأهمها كتاب « الخطط الترفيقية » وفيه يصف



القاهرة وحارتها وشوارعها ومساجدها ومدارسها ، كما يصف مدن مصر وقراها مرتبة على حروف الهجاء . ويذكر أن كتاب « الخطط التوفيقية » أكمل به على مبارك خطط المقرريزي ، والكتاب في عشرين جزءاً أو خمسة مجلدات ( حوالى ألفى صفحة ) ، ويقال إنه كان يستعين بمروءسيه من الموظفين في الوزارات التي تولاهما كالمعارف والأوقاف والأشغال ، في جمع كثير من المعلومات التي ضمنها كتابه هذا .

ولعل مبارك كتاب آخر اسمه « علم الدين » وهو قصة شيخ تربى في الجامع الأزهر ، وتلمذ عليه مستشرق إنجليزى ثم دعاه لزيارة إنجلترا . وفي الطريق من القاهرة إلى الاسكندرية كان الشيخ علم الدين يجيب على أسئلة المستشرق . وبعد الاسكندرية صار الشيخ هو الذى يسأل والمستشرق يجيب ، وكان غرض على مبارك من الكتاب إعطاء الشرقيين معلومات عن الغرب وحضارته وقيمه ، ومن كتبه أيضاً « نخبة الفكر في تدبير نيل مصر » وهو كتاب في الجغرافية يشتمل على مقدمة وأربعة أبواب . تكلم فيه الكاتب عن تاريخ الديار المصرية ، وفيما يتعلق بالنيل من مسائل ، وفي تكوين وادى النيل ، وفي أهالى القطر المصرى .

كما أشرف على مبارك على ترجمة كتاب « خلاصة تاريخ العرب » لمؤلفه العالم سيديو Sedeyllot . وظهرت له عدة مقالات في « روضة المدارس المصرية » .

ومظهر آخر من مظاهر إنمائه الثقافه العامة ، إنشاء دار الكتب ، ويقول : « ولما لم يكن بمصر دار كتب جامعة عامة يرجع إليها المعلمون للاستعانة على التعليم كما في مدارس البلاد الأجنبية : أنشئ محلاً بجوار المدارس من داخل سراى درب الجماميز المذكورة لهذا الغرض ، وصرف عليه من مربوط المدارس : فجاء محلاً متسعاً يزيد عن لوازم المدارس من الكتب وأدوات التعليم ... وصدر أمر بأن تجمع فيه الكتب المتفرقة ( أى الموجودة في الجهات الميرية وجهات الأوقاف ) فجمعت من كل جهة وجعل لها ناظر وخدمة ، وترتب لها مغير من علماء الأزهر لمباشرة الكتب العربية وآخر لمباشرة الكتب

التركية . ونظمت لها لأشعة صار نشرها يؤذن لها بإباحة الانتفاع بها للطلّابن وسهولة التناول للراغبين مع الصيانة لها وعدم التفريط فيها فجاءت بحمد الله من أنفع الإنشاءات ... وجعل لها محل على الكتب والمطالعة والمراجعة فيها والتيسير والنقل منها ، ورتب فيه ما يلزم للكتابة من الأدوات بحيث يتيسر بهذا الموضوع لكل من شاء غرضه من ذلك متى شاء ... »

ويتضح من مجهودات على مبارك ، وقد تعرضت لبعض منها ، أن اتجاهه كان نحو المصالح الجماهيرية بإيمان واضح وبرغبة صادقة في تحسين التعليم وخاصة في المرحلة الأولى منه ، مرحلة الكتاتيب والمدارس الابتدائية ، ثم يتطلع إلى تثقيف عام للجماهير ، أما ما بينهما فيلوح أن القوة الحاكمة كانت ذات سلطات لا يستطيع إزاءها على مبارك كثيراً . ويلوح أن الخديو إسماعيل أرضى نفسه من حيث تباهيه بأن عمصر دار أكبرة للكتب . وفيها أيضاً مدارس في القرى .

## عبد الرحمن الكواكبي

... بدأت مصر تطل على العالم بعدقرون من النوم العميق المخدر ، ولكن العالم المتحضر كان قد سبق فجاء إلى مصر مع الحملة الفرنسية : وبدأت العواصم العربية في سوريا والعراق وشبه الجزيرة العربية تنظر بعين متلهفة وخائفة في نفس الوقت لهذه الهزة الحقيقية التي تحرك مدينة الألف مئذنة - القاهرة المحروسة . وتلفت المسلمون وأمعنوا النظر في موقفهم ، فهاهي الدولة المسلمة الكبرى ( الدولة العثمانية ) تحيطهم بكل أنواع الاستبداد والاضطهاد . كما بدأت الدول العظمى ( إنجلترا فرنسا ) تلمح كنوزاً وإمكانات في الشرق العربي الإسلامي .

وكانت الدولة العثمانية رجلاً مريضاً هرمّاً ، لا يقوى على الثورات المتلاحقة في بلاد البلقان واليونان . بل إن رجلين من داخل البلاد العربية وجدوا الفرصة سانحة لزيادة علل الرجل المريض ، محمد عبد الوهاب في شبه الجزيرة العربية يثور لإصلاح ديني ، ومحمد علي يتألب على الباب العالي يريد لنفسه حكماً مستقلاً ولأبنائه من بعده في مصر .

وعز على بعض المتحمسين أن يروا الشرق العربي منتكساً ذليلاً ، عز عليهم أن يروا الدين يستغل في انحراف ضد مصالح الجماهير الشعبية التي كساها الجهل بطبقات من الصدا والسلبية والكسل . عزت عليهم هذه الاتجاهات الاتكالية التي جعلت دول المشرق الإسلامي ترقع تحت أقدام العثمانيين الأتراك ..

وتلألأت في السماء أربعة نجوم زاهرة ، وأرعدت السماء بالعرب أن يسمعوا الصيحات فتيقظوا ، وأبرقت السماء حتى تضيء لهم الطريق إلى الحرية والعزة والكرامة ... وإلى المجد الذي نجا . صاح جمال الدين الأفغاني ( ١٨٣٩ - ١٨٩٧ ) هدافاً إلى إصلاح العقول والنفوس : ثم إصلاح الحكومة



ورابطاً ذلك بالدين . وكان يرى إصلاح الحكومة عن طريق الشعب . عمل جاهداً بقلمه وحماسه على إنهاض الدول الإسلامية المتخلفة لتلحق بالأمم الغربية التي سبقها .

ومن النجوم الزاهرة عبد الله النديم ( ١٨٤٥ - ١٨٩٦ ) الذي فتح للناس في جريدتيه « التنكيث والتبكيث » و « الأستاذ » أبواباً من الإصلاح الاجتماعي كانت مغلفة ، في التعليم والزراعة ، واللغة والصناعة ، والأخلاق الخ ولد السيد عبد الرحمن الكواكبي في حلب عام ١٨٤٨ ، ونشأ نشأة دينية ، فتعلم اللغة العربية والدين في مدرسة أسرته بحلب بالمدرسة الكواكبية . ثم تعلم الفارسية والتركية . وقد تقلب الكواكبي في عدة وظائف ، وأنشأ جريدة في حلب أسماها « الشهاب » ، وعمل بالتجارة وبالمشروعات العمرانية ، واجتثك بأصناف كثيرة من الخلق ومن ألوان الاستبداد التركي . ويذكر أنه ناوياً « عارف باشا » وإلى حلب من قبل السلطان عبد الحميد فزور الوالي عليه أوراقاً . وحوكم الكواكبي في بيروت بناء على طلبه . وانتهت المحاكمة ببراءته ومعاقبة الوالي .

وقد أمضى الكواكبي الشطر الأكبر من حياته في دراسة أحوال المسلمين فقراً عنهم ، وزار بلادهم مستظلاً ودارساً . وخرج من هذه الدراسة بكتابين خلدا ذكرهما « طبائع الاستبداد » و « أم القرى » ويقول الأستاذ أحمد أمين في تعليقه على موضوعات كتابي الكواكبي ... « كان الحديث في مثل هذه الموضوعات التي مسها الكواكبي في كتابين من الموضوعات المحرمة ، لأنها تمس نظام الحكم من قريب ، وتفهم الشعوب حقوقهم وواجباتهم ، وتفهمهم على مناحي الظلم والعدل ، وتبنيهم للمطالبة بالحقوق إذا سلبت ، والقيام بالواجبات إذا أهملت . وهذا أبغض شيء لدى الحاكم المستبد . لذلك رأينا الشرق من بعد ابن خلدون أغلق هذا الباب ، ولم يفتح أي باحث بعده . وصار كتاب ابن خلدون مقدمة بلا نتيجة . والعلوم التي حوفظ عليها واستمرت دراستها ، هي علم النحو والصرف واللغة والفقه : لأنها لا تمس الحاكم من

قريب ولا بعيد ، ولا تفهم الناس أين هم من حاكمهم وأين حاكمهم منهم ؛  
والأدب مداح للملوك والحكام ، يجعل ظلمهم عدلاً وفسادهم صلاحاً ...  
والمؤرخون لا يؤرخون إلا شخص الحاكم في حياته وأعماله وحروبه وزوجاته  
وأولاده ، أما الشعب فلا شيء إلا أن يكون مزرعة للحكام . وأحب علم إلى  
الحكام المستبدين وأدعاهم لنصرتهم هو ما لا يتصل بالحكم ونظامه ، ورجال  
الدين المقربون هم الذين يدعون إلى التسليم بالقضاء والقدر ، ويستطيعون أن  
يولدوا المعاني من مثل « السلطان ظل الله في أرضه » . أما علم الاجتماع وعلم  
السياسة والاقتصاد فلم يعرفه الشرق بعد ابن خلدون بثباتاً ... » .

ويتخذ الكواكي الدين أساساً للإصلاح لأنه كان يرى :

١ - أن الدين أصلح الأشياء لأن يقوم عليه الإصلاح ، وإن يكن هو  
ذاته في حاجة دائمة لمن يتعهد به بالإصلاح . ويقول في هذا الصدد ....  
« وما أحوج الشرقيين أجمعين من بوذيين ومسلمين ومسيحيين وإسرائيليين  
وغيرهم إلى حكماء لا يبالون بغوغاء العلماء الغفل الأغبياء ، والرؤساء القساء  
الجهلاء . يجددون النظر في الدين فيعيدون النواقص المعطلة ، ويهذبونه من  
الزوائد الباطلة ، مما يطرأ عادة على كل دين يتقدم عهده فيحتاج إلى مجددين  
يرجعون به إلى أصله . » .

٢ - أن الإصلاح الديني يؤدي حتماً إلى إصلاحات عديدة في مختلف  
نواحي النشاط ، فعندما أنكر البروتستانت معصومية البابا خطوا إلى اليقظة  
العقلية ، وتحرر العقل المسيحي من سلطان البابا ، ثم أزالوا الحواجز بين  
الإنسان وربه ، وبدأ المسيحي يناقش النصوص الدينية ... ثم يناقش الأوامر  
التي تصدرها السلطة الزمنية ، وحاول تحديد العلاقة بين الحاكم والمحكومين .

ورأى الكواكي أن إصلاح الدين يتم بالنظر في (١) :

١ - الزيادات التي دخلت على الدين وليست منه ، والتشديدات التي جاء  
بها الفقهاء فأضرت بالدين نفسه وجعلته لا يحتمل ولا يطاق ، والخلافات التي

(١) محمد أحمد خلف الله : الكواكي - حياته وآراؤه . ص : ٢٥ .

وقع فيها الأقدمون وكيف جلبت عليهم الحيرة وشوشة على المسلمين أمور دينهم ودنياهم .

٢ - مصادر الدين التي يصح أن تقف عندها ، ولا نعدوها إلى غيرها ، والأسس التي يصح أن يقوم عليها فهم الدين واستنباط أحكامه . والحرية التي يجب أن يتمتع بها العقل البشري في أمور هذه الدنيا . وفي الصفحات القادمة نظرة طائر سريعة لأهم ما أورده عبد الرحمن الكواكبي في كتابيه « طبائع الاستبداد » و « أم القري » .

أولاً : كتاب « طبائع الاستبداد »

ويدور حول تعريف الاستبداد بأنه « صفة للحكومة المطلقة العنان ، التي تتصرف في شئون الرعية كما تشاء ، بلا خشية حساب ولا عقاب » . ويتكلم عن علاقة الاستبداد بالدين والعلم والمجد والمال والأخلاق والتربية والترقي .

الاستبداد والدين : يقول الكواكبي ... « يرى المحررون السياسيون من الفرنج أن التعاليم الدينية ومنها الكتب السماوية تدعو البشر إلى خشية قوة عظيمة هائلة لا تدرك كنهها العقول تهدد الإنسان بكل مصيبة في الحياة وعذاب مديد أو خالد بعد الممات تهديداً ترتعد منه الفرائص فتخور القوى وتندهل منه العقول فتستسلم للخبل والأوهام . ثم تفتح هذه التعاليم أبواباً للنجاة من تلك المخاوف عليها حجاب من البشر هم الأخبار والقسس والمشايخ . ودخوليتها التنظيم الراسب بالقلب والقالب ، أي تقديم جزية احترام مع ذلة اعتراف أو ثمن غفران أو كفالة الرزق من بيت المال لأولئك الحجاب الذين بعضهم يحجزون حتى الأرواح من لقاء ربها ما لم يأخذوا عنها رسوم المرور إلى القبور وفدية الخلاص من الاعتراف .

ويقولون إن المستبدين من السياسيين يبنون استبدادهم على أساس من هذا القبيل أيضاً لأنهم يسترهبون الناس بالتعالى الشخصى والتشامخ الحسى ويدلونهم بالقهر والقوة وسلب الأموال حتى يجعلوهم خاضعين لهم عاملين لأجلهم كأنهم خلقتوا من جملة الأنعام نصيبهم من الحياة ما يقتضيه حفظ النوع فقط ،



والحاصل أن كل المدققين السياسيين يروى السياسة والدين بمشيان مبتكاتفين  
ويعتبرون أن إصلاح الدين أسهل منالا وأقوى وأقرب طريقاً للإصلاح  
السياسى ... لا مجال لرمى الإسلامى بالاستبداد بعد أمثال هذه الآيات البينات  
المفسرات للموارد من قوله تعالى « وأمرهم شورى بينهم » أى شأنهم . وقوله  
تعالى « يا أيها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولى الأمر منكم » وهم  
العلماء والرؤساء على ما اتفق عليه أكثر المفسرين ... إن الإسلامى مؤسسة على  
أصول الإدارة الديمقراطية أى العمومية والشورى والأريستوقراطية أى شورى  
الأشراف ... لكن إهمال المراقبة والسيطرة والمواخذة والسؤال أوسع لأمرء  
الإسلام مجال الاستبداد وتجاوز الحدود ... وقد جمع البعض جملة مما اقتبسه  
وأخذته المسلمون عن غيرهم وليس هو من دينهم فقال : اقتبسوا مقام البابوية  
وتمثيله . باحترام الأعاضم احترام عبادة . وطاعة الكبراء على العمياء :  
وضاهوا مقامات البطارقة والكردينالية والشهداء وأستغفية كل بلد . وحاكوا  
مظاهر القديسين وعجائبهم والدعاة المبشرين وصبرهم ... وقلدوا رجال  
الكهنوت فى مراتبهم وتميزهم فى ألبستهم وشعورهم . وشاكلوا مراسم الكنائس  
وزينتها والبيع واحتفالاتها والترنحات ووزنها والترنحات وأصولها وإقامة الكنائس  
على القبور وشد الرحال لزيارتها .. والخلاصة أن البدع التى شوشت الإيمان  
وشوهت الأديان تكاد كلها تتسلسل بعضها من بعض وترمى جميعها إلى عرض  
واحد هو المراد ألا وهو الاستبداد ... (١) .

الاستبداد والعلم : يقول الكواكبى ... « المستبد لا يخشى علوم اللغة  
المقومة للسان إذا لم يكن وراء اللسان حكمة حماس تعقد الألوية أو سحر بيان  
يفل الجيوش .. وكذلك لا يخاف المستبد من العلوم الدينية المتعلقة بالمعاد  
لاعتقاده أنها لا ترفع غباوة ولا تزيل غشاوة وإنما يلهى بها المهوسون للعلم ،  
فاذا نبغ فيها البعض ونالوا شهرة بين العوام لا يعدم وسيلة لاستخدامهم فى  
تأييد أمره بنحو سد أفواههم بلفقيات من فتات مائدة الاستبداد .. فلم ترتعد

فرائص المستبد من علوم الحياة مثل الحكمة النظرية والفلسفة العقلية وحقوق<sup>٣</sup> الأمم وسياسة المدنية والتاريخ المفصل والخطابة الأدبية وغيرها من العلوم<sup>٤</sup> الممزقة للغيوم . .

ويقال بالإجمال إن المستبد لا يخاف من العلوم كلها بل من التي توسع العقول وتعرف الإنسان ما هو الإنسان وما هي حقوقه وهل هو مغبون وكيف الطلب وكيف النوال وكيف الحفظ . المستبد عاشق للخيانة والعلماء عواذله . المستبد سارق ومخادع والعلماء منهون مخدرون وللمستبد أعمال وصوالح لا يفسدها عليه إلا العلماء ... »

المستبد كما يبغض العلم لتأخره يبغضه لذاته لأن للعلم سلطاناً أقوى من كل سلطان ، فلا بد للمستبد من أن يستحق نفسه كلما وقعت عينه على من هو أرقى منه علماً ... لذلك لا يحب المستبد أن يرى وجه عالم أذكى فاذا اضطر لمثل الطبيب يختار المتصاغر المتعلق . وعلى هذه القاعدة بنى ابن خلدون قوله « فاز المتعلقون » بل هذه طبيعة في كل المتكبرين وعليها مبنى ثنائهم على كل من يكون مسكيناً خاملاً لا يرجي لخير ولا لشر ...

ينتج مما تقدم أن بين الاستبداد والعلم حرباً دائمة وطرذاً مستمراً يسعى العلماء في نشر العلم ويجهد المستبد في إطفاء نوره والطرفان يتجاذبان العوام . ومن هم العوام ؟ هم أولئك الذين إذا جهلوا خافوا وإذا خافوا استسلموا .. العوام هم قوت المستبد وقوته بهم ، عليهم يصول وبهم على غيرهم يطول . يأسرهم فيتهللون لشوكته ، ويغصب أموالهم فيحمدونه على إبقاء الحياة ، ويهينهم فيثنون على رفعة ويغري بعضهم على بعض فيفتخرون بسياسته ، وإذا أسرف بأموالهم يقولون عنه إنه كريم ، وإذا قتل ولم يمثل يعتبرونه رحيماً ويسوقهم إلى خطر الموت فيطيعونه حذر التأديب . وإن نقم عليهم منهم بعض الأباة قاتلوهم كأنهم جوفاء ... (١) .

(١) المرجع السابق ص : ٢٦ - ٣٠ .

الاستبداد والمجد : ثم يتكلم الكواكبي عن الاستبداد والمجد ويقول بأن : « العقل والتاريخ والعيان يشهد بأن الوزير الأعظم المستبد هو اللئيم الأعظم في الأمة ثم من دونه من الوزراء يكوّنون دونه لوئماً ، وهكذا تكون مراتب لوئهم حسب مراتبهم في التشریفات ... المستبد حريص على ظلم الناس وهو محتاج لعصاة تعينه . فهل يجوز العقل أن ينتخب لعصابته من يشك فيه أنه لا يوافق على مراده ، كلا ... هل ينتخب وزيراً له من السوق لم تسبق له التجربة ولا معرفة ما انطوى عليه ، كلا ... إن وزير المستبد هو وزير المستبد لا وزير الأمة كما في الحكومات الدستورية ... إن كل رجال عهد الاستبداد لا أخلاق لهم ولا حمية ولا يرجى منهم خير مطلقاً ... »

إن المستبد فرد عاجز لا قوة فيه ولا حول له إلا بالمتمجدين . والأمة المأسورة ليس لها من يحك جلودها غير ظفرها ، ولا يقودها إلا العقلاء بالتنوير والإهداء حتى إذا اكفهرت سماء عقول بنينا قيض الله لها منها قادة أبراراً يشرون لها السعادة بشقائهم والحياة بموتهم حيث جعل الله في ذلك لذتهم ومثله خلقهم . كما خلق آخرين فساقاً فجاراً مهالكهم الشهوات والمثالب فسبحان الذي يختار من يشاء لما يشاء وهو الخلاق العظيم (١) .

ثم يتكلم الكواكبي عن « الاستبداد والمال » . ويرى الكواكبي الخير في نوع معقول من الاشتراكية فلا ينبغي أن يتساوى العالم الذي أنفق زهرة حياته في تحصيل العلم النافع ، أو الصانع الماهر في صناعة مفيدة ، وذلك الجاهل الحامل النائم في ظل الحائط ، ولكن العدالة تقتضي أن يأخذ الراقى بيد السافل والغنى بيد الفقير فيقربه من منزلته ، ويقاربه من معيشته . والحكومة الاستبدادية سبب في اختلال نظام الثروة ، فهي تجعل رجال السياسة والدين ومن يلحق بهم يتمتعون بحظ عظيم من مال الدولة ، مع أن عددهم لا يتجاوز



الواحد في المائة :.. كما أن الحكومات المستبدة تيسر للسفلة طريق الغنى بالسرقة والتعدي على الحقوق العامة .

... يعرض لأثر الاستبداد في الأخلاق فيرى أنه يضعفها أو يفسدها ، ولا يحب الفرد وطنه لأنه يشقى فيه ، ولا ينعم بلذة العزة والشمم والرجولة . ويجعل الاستبداد من الفضائل رذائل ، ويفسد عقول المؤرخين ، ويفقد الثبات في الخلق ، ويرغم الأخيار من الناس على ألفة الرياء والنفاق .

/ لاستبداد والتربية : يقول الكواكبي : « خلق الله في الإنسان استعداداً للفساد فأبواه يصالحانه وأبواه يفسدانه ، أي أن التربية تربو باستعداده جسماً ونفساً وعقلاً ، إن خيراً فخير وإن شراً فشر . الاستبداد المشوم يؤثر على الأجسام فيورثها الأسقام ، ويسطو على النفوس فيفسد الأخلاق ، ويضغط على العقول فيمنع نماءها بالعالم : بناء عليه ، تكون التربية والاستبداد عاملين متعاكسين في النتائج ، فكل ما تبنيه التربية مع ضعفها يهدمه الاستبداد بقوته . الإنسان في نشأته كالغصن الرطب ، فهو مستقيم لدن بطبعه . ولكنها أهواء التربية تميل به إلى يمين الخير أو شمال الشر ، فإذا شب يبس وبقي على آمياله ما دام حياً ، بل تبقى روحه إلى أهد الأبدن في جحيم الندم على التفريط أو نعيم السرور بابقاء حق وظيفه الحياة ... »

التربية ملكة تحصل بالتعليم والتدريب والقدرة والافتقار فأهم أصولها وجود المربين وأهم فروعها وجود الدين ، وهذه الملكة بعد حصولها إن كانت شراً تضافرت مع النفس والشیطان فريحت . وإن كانت خيراً تبقى مقلقة كالسفينه في بحر الأهواء لا يرسو بها إلا على فرعها الديني أو الوازع السياسي مع المثابرة على العمل بمقتضاها ... »

التربية الجسم وحده إلى سنتين . وهي وظيفة الأم وحدها . ثم تضاف إليها تربية النفس إلى السابعة ، وهي وظيفة الأبوين والعائلة معاً . ثم تضاف إليها العقل إلى الباعث وهي وظيفة المعلمين والمدارس . ثم تأتي تربية القدوة بالأقربين إلى الزواج وهي وظيفة الصدقة . ثم تأتي تربية المقارنة ( م ٢٩ - تطور التفكير )

وهي وظيفة الزوجين إلى الموت أو الفراق . ولا بد أن تصحب التربية من بعا  
البلوغ تربية الظروف المحيطة ، وتربية الهيئة الاجتماعية وتربية القانون أو السير  
السياسي وتربية الإنسان نفسه ...

الحكومات المنظمة هي التي تتولى ملاحظة تربية الأمة من حين تكون في  
ظهور الآباء وذلك بأن تسن قوانين النكاح ثم تعنى بوجود القابلات والملقحين  
والأطباء ثم تفتح بيوت الأيتام واللقطاء ثم المكاتب والمدارس للتعليم من  
الابتدائي الجبري إلى أعلى المراتب ، ثم تسهل الاجتماعات وتمهد المراسم  
وتحمي المنتديات وتجمع المكتبات والآثار وتقيم النصب المذكرات وتضع  
القوانين المحافظة على الآداب والحقوق... (١) .

ثم يتضح لنا أن التربية الصحيحة لا تمكن في ظل الاستبداد .

ثم يتكلم الكواكبي في الأجزاء الأخيرة من كتابه عن « الاستبداد والترقي »  
يقصد الترقى في الجسم وفي الاجتماع بالعائلة والعشيرة ، ثم الترقى في القوة  
بالعلم والمال ، ثم الترقى في الملكات بالتحصيل والمناخر . ويتكلم عن الترقى  
الروحي ، وأن وراء هذه الحياة حياة أخرى يترقى إليها على سلم الرحمة  
والإحسان ، وأن الاستبداد بالأمة عدو ذلك كله .

ثم يقترح وسائل التخلص من الاستبداد عن طريق الدين وبالتنوير وبعث  
الشعور بالظلم ، وهذا يكون بالتعليم والتحميس .

ثانياً : كتاب « أم القرى » (٢)

في هذا الكتاب ، الذي كتبه بالقاهرة بعد عودته من زيارات لبلاد  
إسلامية ، يتحدث الكواكبي عن مؤتمر عقد في أم القرى ( مكة المكرمة )  
حضره ممثلون عن الأقطار الإسلامية وبعض الضيوف . والكتاب في أسلوب  
قصصي طريف ، وفي رأي أغلب من كتبوا عن الكواكبي أن قصة المؤتمر

(١) المرجع السابق . ص : ٦٧ - ٥٧ .

(٢) الفقرات مأخوذة من كتاب « أم القرى » ، لعبد الرحمن الكواكبي ، طبعة المطبعة  
العصرية بحلب - عام ١٩٥٩ .

إنما هي من نسج خياله ، وفي رأى البعض أن القصة لها أصل واقعي وأزاد عليه الكواكبي .

ويقول الكواكبي في مقدمة مقاضات ومقررات مؤتمر النهضة الإسلامية المنعقد في مكة المكرمة سنة ١٣١٦ هـ .. « أما بعد فأقول ، وأنا هو الرحالة المتكفي بالسيد الفراقى : أنه لما كان عهدنا هذا ، وهو أوائل القرن الرابع عشر ، عهداً عم فيه الخلل والضعف كافة المسلمين ، وكان من سنة الله في خلقه أن جعل لكل شىء سبباً ، فلا بد لهذا الخلل الطارئ ، والضعف النازل من أسباب ظاهرة غير سر القدر الخفى عن البشر ؛ فدعت الحمية بعض أفاضل العلماء والسراة والكتاب السياسيين للبحث عن أسباب ذلك ، والتنقيب عن أفضل الوسائل للنهضة الإسلامية ، فأخذوا ينشرون آراءهم في ذلك في بعض الجرائد الإسلامية الهندية والمصرية والسورية والتارية ، وقد اطلعت على كثير من مقالاتهم الغراء .. ثم بدا لى أن أسمى في توسيع هذا السعى بعقد جمعية من سراة الإسلام في مهد الهداية أعنى « مكة المكرمة » ...

ثم ارتحل ( في كلامه الوارد بالمقدمة ) من موطنه بأحد مدن الفرات وطاف ببلدان عربية . وتقابل مع من دعاهم في مكة ، ولم يتخلف عن الاجتماع سوى ( الأديب البيرونى ) ، أما المجتمعون فكانوا : السيد الفراقى ، أفاضل الشامى ، البليغ القدسى ، الكامل الاسكندرى ، العلامة المصرى ، المحدث اليمنى ، الحافظ البصرى ، العالم النجدى ، المحمى المدنى ، الأستاذ المكى ، الحكيم التونسى ، المرشد التماسى ، السعيد لانكليزى ، المولى الرومى ، الرياضى الكردى ، الختهد التبريزى ، العارف التاتارى ، الخطيب القازانى ، المدقق التركى ، الفقيه الأفغانى ، الصاحب الهندى ، الشيخ السندى ، والإمام الصينى .

وعقد المؤتمر اثنى عشر اجتماعاً ، وفي الاجتماعين السابع والثامن ( الأربعاء الرابع والعشرين من ذى القعدة سنة ١٣١٦ هـ ، والخميس الخامس والعشرين ) عرض السيد الفراقى أسباب فتور المسلمين وهي :



أولاً : أسباب دينية : كتأثير عقيدة الجبر في أفكار الأمة ، وتأثير المزهديات في السعى والعمل وزينة الحياة ، وفتن الجدل في العقائد الدينية ، والذهول عن سماحة الدين وسهولة التدين به ، وتشديد الفقهاء المتأخرين في الدين خلافاً للسلف ، ثم هاجم الدجالين والمدسوسين على الدين وتهاون العلماء في واجباتهم وكثرة الآراء في الدين ، والتعصب للمذاهب والآراء المتأخرين ، وتكليف المسلم نفسه ما لا يكلفه به الله وتهاونه فيما هو مأمور به (١) .

ثانياً : أسباب سياسية : مثل تفرق الأمة إلى عصبيات وأحزاب سياسية ، وحرمان الأمة من حرية القول والعمل وفقدانها الأمن والأمل ، وفقد العدل والتساوى في الحقوق بين طبقات الأمة ، إبعاد الأمراء والنبلاء الأحرار وتقريبهم المتملقين والأشرار ، وفقد قوة الرأي العام بالحجر والتفريق ، وانغماس الأمراء في الترف ودواعي الشهوات ، وحصر الاهتمام السياسي بالجباية والجنديّة فقط ... إلخ (٢) .

ثالثاً : أسباب أخلاقية : مثل الاستغراق في الجهل والارتياح إليه ، والإخلاد إلى الخمول وترويحاً للنفس ، وانحلال الرابطة الدينية ، وفساد التعليم والوعظ والخطابة والإرشاد ، وفقد التربية الدينية والأخلاقية ، فقد القوة المالية الاشتراكية بسبب التهاون في الزكاة ، وغلبة التخلق بالتملق تزلفاً وصغاراً وتفضيل الارتزاق بالجنديّة والخدم الأميرية على الصنائع ، وتوهم أن علم الدين قائم في العمائم وفي كل ما سطر في كتاب ، ومعاداة العلوم العمالية ارتياحاً للجهالة والسفالة ... وغيرها (٣) .

ثم هاجم العراقي الإدارة العثمانية وسوء معاملتها للعرب : « كما يستدل عليه من أقوالهم التي تجري على ألسنتهم مجرى الأمثال في حق العرب : كاطلاقهم على عرب الحجاز (ديلنجي عرب) أي العرب الشحاذين »

(١) عبد الرحمن الكواكبي . أم القرى ص : ١٥٨ - ١٦٩ .

(٢) المرجع السابق ص : ١٦٠ - ١٦١ .

(٣) المرجع السابق . ص : ١٦١ .

سموا إطلاقهم على المصريين (كور فلاح) بمعنى الفلاحين الأجلاف .. (١) ؛  
وفي الاجتماع الثامن يستكمل السيد القزاقى أسباب فتور المسلمين ، فيقول  
إن من أعظمها غراراتهم أى عدم معرفتهم كيف يحصل انتظام المعيشة لأنه  
ليس فيهم من يرشد إلى شىء من ذلك ، بخلاف الأمم السائرة فان من وظائف  
خدمة الأديان عندهم رفع الغرارة ، أى إلى الحكمة فى شئون الحياة . وأما  
الأقوام الذين ليس عندهم خدمة دين أو الشراذم الذين لا ينتمون لخدمة  
دينهم ، فستغنون عن ذلك بوسائل أخرى من نحو : التربية المدرسية ، والأخذ  
من كتب الأخلاق ، وكتب تدبير المنزل ، ومفصلات فن الاقتصاد والتواريخ  
المتقنة ، والرومانات الأخلاقية والتمثيلية ، أى كتب الحكايات الوضعية ؛  
ينحو ذلك مما هو مفقود بالكلية عند غير بعض خاصة المسلمين ... (٢) .

ثم يتكلم عن أنواع من الغرارة ، فيقول إننا لا نرى ضرورة للإتقان فى  
الأمور ، وتوهمنا أن شئون الحياة سهلة بسيطة ، واللوث فى الأمور أى تركها  
بلا ترتيب ... « وخلاصة البحث أن الغرارة من أقوى أسباب الفتور ... »  
إن انحلال أخلاقنا سبباً مهماً آخر أيضاً يتعلق بالنساء وهو تركهن جاهلات  
على ما كان عليه أسلافنا ... كأم المؤمنين عائشة رضى الله عنها التى أخذنا عنها  
نصف علوم ديننا ، وكثبات من الصحابييات والتابعيات راويات الحديث  
والمفتقات ... وهذه حجة دامغة ترغم أنف غيرة الذين يزعمون أن جهل  
النساء أحفظ لعفتن ؛ فضلاً عن أنه لا يقوم لهم برهان على ما يتوهمون ،  
حتى يصح الحكم بأن العلم يدعو للفجور وأن الجهل يدعو للعفة ... (٣) .

وفي الاجتماع الثانى عشر ( يوم الإثنين التاسع والعشرين من ذى العقدة  
سنة ١٣١٦ ) وفى هذا الاجتماع قرىء القانون الذى يقرر فى الاجتماعات الثلاثة  
السابقة ، وجاء فيه « قد تقرر فى الجمعية المنعقدة فى مكة المكرمة فى ذى العقدة

(١) المرجع السابق . ص : ١٦٩ .

(٢) المرجع السابق . ص : ١٧٣ - ١٧٤ .

(٣) المرجع السابق . ص : ١٧٨ - ١٧٩ .

ستة عشر وثلاثمائة وألف ، المدة ( جمعية أم القرى ) ، النتائج الآتية :

- ١ - المسلمون في حالة فتور مستحكم عام .
  - ٢ - يجب تدارك هذا الفتور سريعاً ، وإلا فتحت عصيتهم كلياً .
  - ٣ - سبب الفتور تهاون الحكام ، ثم العلماء ، ثم الأمراء .
  - ٤ - جرثومة الداء الجهل المطلق .
  - ٥ - أضر فروع الجهل : الجهل في الدين .
  - ٦ - الدواء هو : أولا تنوير الأفكار بالتعليم ، ثانياً إيجاد شوق للترقى في رموس الناشئة .
  - ٧ - وسيلة المداواة عقد الجمعيات التعليمية القانونية .
  - ٨ - المكافون بالتدبير هم حكماء ونجباء الأمة من السراة والعلماء .
  - ٩ - الكفاءة لإزالة الفتور بالتدريج موجودة في العرب خاصة .
  - ١٠ - يلزم تشكيل جمعية ذات مكانة ونفوذ في دائرة القانون الآتي البيان :  
باسم ( جمعية تعليم الموحدين ) ( ١ ) .
- ثم عرض تشكيل الجمعية من مائة عضو ، منهم عشرة عاماون وعشرة مستشارون ، وثمانون مخبريون ، ويرتبط بالجمعية أعضاء محتسبون لا يتعين عددهم . وشرح مبادئها ومالياتها ووظائفها وسياساتها ومظهرها وقوتها .

• • •

ومات الكواكبي فجأة في عام ١٩٠٢ بالقاهرة ودفن بها ، مات الرجل الذي ثار على العثمانيين وحكمهم ، ووجه أنظار المسادين إلى دينهم وضرورة إبعاده عن السياسة . وضع النقط فوق الحروف لكشف الاستبداد وأساليبه : دور التربية والتعليم في التخلص من الاستبداد . وكانت صيحته في إصلاح الدين وتوحيد كلمة العرب لا تزال في قوتها عن دعوة الشيخ محمد عبده .



### محمد عبده

الأزهر ... المركز الذى يفد إليه ألوف من المسلمين من أطراف الدنيا ... حياة المجاورين تعسة قدرة ... كتب قديمة بالية لا تجد لها مكاناً فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر إلا تحت عمام علماء الأزهر الذين التفوا بأثواب الجمود والتخلف والرجعية والتيس الفكرى ...

وكان الدين شعارهم الذى يحتمون به وهم معاول هدم الدين الحنيف . الأزهر ، الجامعة الإسلامية الكبرى فصلت نفسها عن الدنيا متفوقة فى ركن ضيق من التفكير القاصر البالى . وقد أرضى هذا حكام مصر والسلطات الإنجليزية .

وتيارات سياسية تموج وتحاول أن تحرر مصر من المستعمرين ، ولكن كانت للشيخ فلسفة سيرت أعماله وأقواله ، فوقف مدافعاً عن الإصلاح الاجتماعى كأساس للتقدم . وأغضب السياسيين ، ونقم عليه الخديو توفيق ، وحاربه علماء الأزهر ... وامتلات الصحف والمجلات المعارضة له والمأجورة برسوم ساخرة منه محطة لقدره . وصمد الشيخ حتى عندما ألبسه قبة وأوقفوه وسط حسناوات فى صورة ..

ومع ذلك فقد كون الشيخ مدرسة للتفكير الفاسى والإصلاح الاجتماعى . والسياسى ... وفى الصفحات القادمة سأعرض فى غير تحقق لوجهة نظر واحد من دعائم الدعوة الإصلاح فى أواخر القرن التاسع عشر . دعوة تخطى حدود مصر إلى العالم العربى والإسلامى ، دعوة مؤمنة بأن للدين رسالة أسماها ظاهرها مشايخ الأزهر . قال محمد عبده « ما رأيت بالذات جهل فى الدين دكاناً مثل هذا البلد » .

ولد محمد عبده عام ١٨٤٩ بحصة شبر من قرى إقليم الغربية . ولكنه نشأ بقرية محلة نصر من قرى شبراخيت بإقليم البحيرة (١) ، وقد علمه أبوه فى الكتاب : ثم أرسله إلى الجامع الأحمدي فى طنطا . وقامى الأمرين من جناف .

(١) عباس محمود العقاد : محمد عبده ، ص : ٦٩ .

المادة التي كان يدرسها ومن شكلية وسطحية التعليم . وعول على ترك التعليم والاتجاه إلى الزراعة ، وعارضه أبوه ، فهرب إلى بلدة فيها بعض أقاربه . و شاء القدر أن يلتقى بشيخ صوفي هو الشيخ درويش تخضر خال أبيه ... » فينقلب محمد عبده كأنه شخص آخر حتى كأن عصا سحرية فسته ، وهذا يتجلى فعل المصادفات في حياة العظماء ، فلولا هرب محمد عبده إلى هذه البلدة وملاقاته لهذا الشيخ ، لكان محمد عبده المشهور هو محمد عبده المغمور الذي لا يعرفه أحد إلا بلده ، ولكان شأنه شأن أي فلاح في أي بلدة لا يسجل اسمه إلا في دفتر المواليد ودفتر الوفيات » (١) .

وعن الشيخ درويش بدأ محمد عبده يفهم النحو ، ولم يستطع فهمه قبل ذلك . وعن الشيخ تلقى درساً آخر في « القيم » وعرف وآمن أن الإنسان بعمله الصالح وأن اسم الإسلام لا يصح أن يكون مخبأ ترتكب فيه الجرائم ، فالإسلام عقيدة وعمل لا ألفاظ سيالة تنتهي بمجرد النطق ، وأن المسلمين محاسبون على أعمالهم كغيرهم ، وأن أكثر من يسمون مسلمين لا يصح أن يدخلوا في عداد المسلمين ، وأن التعاليم الفاسدة ليست من الإسلام في شيء ، وأن أساس لإسلام وأساس العقيدة الصحيحة هو القرآن وحده ، وأن هذه عادة هي تفهم معانيه .

وعاد محمد عبده إلى الجامع الأحمدي بعد أن أقنعه الشيخ درويش بأن العلم سهل ميسر ، وكان محمد عبده يريد من أعماقه الصفاء الروحي والتعلم ، سبعة أيام أمضاها مع الشيخ درويش غيرته تماماً ، فتقدم في دراسته . والتحق بالجامع الأزهر . ورأى وعاش بن الطلبة ، واحتك عن كثب بالعلماء والمتفقيين في الدين .

## الأزهر

ودخل الأزهر ... « إذا دخل الداخل إلى صحن الأزهر وجد فيه بقايا الكراث والفجل وقشور البصل وفضلات الحبز العننة وجلود الفسيخ وقيامات

الكنس من مواضع النوم أكواماً . وإلى جوانبها ما يراق من مياه الشرب المأخوذة من الصهاريج ، وما تحمله النعال من وحل الطريق ، حيث يتأبط المجاوز مداسه بلانفض ولا تنظيف . إذا وصل زائر إلى غرف السكنى فى الأروقة وجد هذا يغسل ثيابه ، ويهريق الماء بين يديه ، فيمنعه الكسل أن يمضى بها إلى البالوعات . وذلك يطبخ والدخان يسود وجه الحائط داخل المسكن . وذلك يغسل آنية ويريق ماءها المخلوط بالدهن والزيت . وقد يحملهم الكسل على ترك غرف النوم الأسبوع والأسبوعين بلا كنس فيتراكم فيها التراب مع بقايا المأكولات .. كان المجاورون ينامون مزدحمين رأس الواحد عند رجل أخيه ومعهم فيها على ضيقها متاعهم وخبزهم وثيابهم وخزائن كتبهم وأدوات الطبخ والوقود .. كان من أكثر الأمراض إنتشاراً بين المجاورين الجرب والرمذ . وأهم ما كانوا يستعملونه لعلاج الجرب هو كبريت العامود . ولا نسل عن الدرس إذا كان بين طلبته جربان قد طلى جلده بالكبريت والقطران . فقد يختلط هذا بسواه ويزدحمون ، وبالله إذا كان الفصل فصل قبط ، فهناك تنتشر تلك الروائح الكريهة ، وتسرى العدوى إلى معظم المجاورين ... وكان يخفف من آلام الجرب على الطلاب ، أن مشايخهم كانوا يقولون لهم « إن الجرب علامة الفتوح ، وأن الذى لا يلبقه الجرب من المجاورين بعد نسيم حترفاً ، ولا يؤمل فيه النجاح (١) » .

وأفق محمد عبده فى الأزهر زهاء ثلاث سنين دون أن يجنى فائدة تذكر من الدروس التى كان يجلس للاستماع إليها . وكان مرجع ذلك إلى طريقة الدروس السائدة ، طريقة جامدة عقيمة تفرض على طلاب العلم مختصرات لا تفهم إلا بشروح وحواثى وتقارير ، فالمتن له شرح ، وللشرح حاشية ، وللحاشية تقرير ... ثم تزدحم ذاكرة الطلبة بحشد مشوش من المعلومات النحوية المتشابكة والتدقيقات اللفظية التى تزهق الفكر وتعوقه عن النمو (٢) .

(١) محمد صبيح : محمد عبده ، ص : ٦٥ - ٦٦ .

(٢) عثمان أمين : رائد الفكر المصرى ، ص : ٢٠ .



ولم يسرح محمد عبده لما يدرس في الأزهر ، فكان التعليم فيه يقوم على الفلسفة اللفظية ، ويعلم طالبه الدقة في الفهم والقدرة على الجدل . وهذه محمدية ولكن مع الأسف لا تستخدم هذه الدقة ولا الجدل إلا في الألفاظ وتجعل صاحبها غارقاً في الاحتمالات بما يراه من الجواشي والشروح من التأويلات ، فكل شيء يجوز حتى دخول الجمل في البندقة - على حد تعبير الشيخ محمد عبده نفسه - يتم الطالب الدراسة فيه فيخرج فاهماً لبضعة كتب ، أما الدنيا وشؤونها فانه أبجملها كل الجهل ، فلا جغرافية ولا تاريخ ولا طبيعة ولا كيمياء ولا رياضة ، فكل هذه علوم أهل الدنيا ، وما للآخرة والدنيا .. ومع هذا فالزاع على الجراية كثير وعلى الوظائف الصغيرة أكثر ، كل شيء خارج عن المؤلف كفر أو حرام أو مكروه ، فتحويل ( الميضأة ) القدرة إلى حنفيات حرام ، وذهاب للبركة !!! وقراءة كتب في الجغرافية أو الطبيعة أو الفلسفة حرام ، ولبس ( الجزمة ) بدعة (١).

وكره محمد عبده كتاباً ، فطبخ به عدساً ... وتطلعت نفسه إلى علوم جديدة . وقد أملت به أزمة نفسية ، فمارس ضروب الزهد والرياضة وحاول إعتزال الناس . ولكن الشيخ درويش أنقذه من هذه الأزمة الصوفية . ثم التقى محمد عبده بجمال الدين الأفغانى ، فوجد فيه ما كان يبحث عنه ، ووجد الأستاذ في تلميذه مساراً لتيار آرائه . وكان جمال الدين شخصية فذة جريئة جذبت إليها جماعات الشبان المتحمسين في استنبول . وفي القاهرة اتصل به محمد عبده ، وسعد زغلول ، وإبراهيم اللقاني ، وإبراهيم الهلباوى ، ومحمود سامى البارودى ، وإبراهيم المويلحى وأديب إسحق وغيرهم .

عرف عن جمال الدين دعوته إلى ( الجامعة الإسلامية ) التى ترمى إلى إتحاد جميع الشعوب التى تعيش فى كنف الإسلام ، وكان يقول إن الدول الغربية تنتحل الأعذار فى اعتدائها على البلاد الإسلامية وإذلالها قائلة إن الممالك

الإسلامية هذه : « إنما هي من الانحطاط والهووان بحيث لا تستطيع أن تكون قواماً على شئون نفسها بنفسها » (١).

وتفتحت عيننا محمد عبده على آفاق واسعة بعد أن زالت الحجب التي أسدلتها دراسته في الأزهر ، وتحول من تصوف خيالي إلى تصوف فلسفي عملي ورغبة صادقة في العمل للأمة ، وشوقاً إلى الإصلاح الديني والخلق والاجتماعي واقترب قطبا الإصلاح : الأفغاني ومحمد عبده ، أمامهما هدف واحد وأمل واحد ، يترفعان عن الناس في غير كبر ، ويستصغرانهم في عطف من غير احتقار ... يقول محمد عبده : « إن أبي وهبني حياة يشاركني فيها أخوائي (علي ومحمود) ، والسيد جمال الدين وهبني حياة أشارك فيها محمد وأبراهيم وموسى وعيسى ، والأولياء والقديسين » .

وبعد أن تخرج محمد عبده في الأزهر بشهادة العالمية عام ١٨٧٧ ، عين مدرساً في دار العلوم ، وخرج عن المؤلف فدرس مقدمة ابن خلدون . وألف كتاباً في « علم الاجتماع والعمران » ، وقد فقد الكتاب . وكان قد بدأ يكتب في جريدة الأهرام منذ أول سنة ظهورها عام ١٨٧٦ ، وزاد اتصاله بالصحافة بعد أن نال العالمية ، وبعد أن نزل الخديو إسماعيل ، وتولى توفيق . ونفى السيد جمال الدين ، وتولى رياض باشا رئاسة النظار . وأمر رياض الشيخ محمد عبده بإصلاح « الوقائع المصرية » ورئاسة إدارة المطبوعات . وكان الشيخ مؤيداً لرياض باشا في سياسته التي رامت الإصلاح التدريجي :  
كفاحه

وكانت له الفرصة السانحة للنقد الاجتماعي عن طريق الصحافة ، فكتب مهاجماً العادات والتقاليد ، والاتجاهات غير السليمة في الدين ، ولكنه كان بعيداً عن السياسة فكان الشيخ معنياً بأمر التربية والتعليم ويلح في إصلاحها ويحطم العادات البالية ويدعو إلى احترام القوانين . كان يؤمن بأن التعليم قادر على خلق طبقة واعية مستنيرة تستطيع أن تحقق الحكم النيابي الصحيح . وكان

يؤمن أنه - في وقته - لا جدوى من النظام النيابي طالما الشعب جاهل متخلف وأن الحرية الشخصية والاجتماعية ضارتان ما لم تدعما بالتربية حتى لا يسقط الناس في الخمر والقمار وهتك الحرمات والمجاهرة بالإلحاد ، وكان يقول : « إنما ينهض بالشرق مستبد عادل » رداً على من يرى أنه إنما ينهض بالشرق حكم نيابي شامل . وكان الشيخ الإمام يرى أن هذا المستبد العادل قادر أن يفعل في خمسة عشر عاماً الأعاجيب ، وينقل الأمة خطوة واسعة إلى الأمام ، وقد عارض الشيخ رأى أحد تلاميذ السيد جمال الدين ، هو شاب سوري اسمه أديب إسحق كان على درجة عالية من الثقافة والذكاء ، وكان يؤمن بأن الحكم النيابي هو الأمل الوحيد في الإصلاح ، فإن كان الناس لم يتعودوه فليتعودوه ، وأنه لا بأس من مضي قليل من الوقت حتى يألفه الناس ويسبروا عليه . وكان لأديب إسحق جريدتان : « مصر » و « التجارة » . وكما أيد محمد عبده رياض باشا ، كان أديب يؤيد شريف باشا ، معتمداً أنه تقدمي ، ورياض رجعي . وقد أغلق رياض جريدتي أديب إسحق . وعندما أُلِف شريف مجلس النواب عينه سكرتيراً فيه ، ولكن الموت عاجله وهو في ريعان شبابه ، في التاسعة والعشرين يتفجر ذكاء وعبقرية وحماساً .

وقامت الثورة العربية ، وقبض على الشيخ بتهمة اشتراكه فيها ، وسجن ثلاثة أشهر عجاف قاسية . ثم حكم عليه بالنفي ثلاث سنوات ، فرحل إلى بيروت عام ١٨٨٣ والاحتلال البريطاني في مصر .

ثم دعاه أستاذه جمال الدين ليوافيه في باريس ، وهناك أنشأ مجلة « العروة الوثقى » ، ويلاحظ أن مقالاته في « العروة الوثقى » اتسمت بدفاعه لا عن مصر المحتلة فقط ، بل عن العالم الإسلامي كله ، ملهياً الشعور بالعزة عن طريق العقيدة الدينية السليمة . وزار لندن ، مدافعاً عن استقلال مصر ، ولم يجد آذاناً تصغي ، وعاد إلى باريس ، واحتجبت « العروة الوثقى » عن الظهور ولم يزد عمرها عن ثمانية أشهر :

ثم عاد إلى بيروت ، بعيداً عن غليان وثورة السيد جمال الدين ، فترك



السياسة، متخذاً أسلوب طبيعته في الإصلاح العقلي والديني والاجتماعي ، بالتأليف والتدريس وتفسير القرآن . ووضع لائحة في إصلاح التعليم الديني في مدارس المملكة العثمانية ، كما رفع لائحة أخرى إلى والي بيروت لإصلاح الأحوال في سورية .

وفي مصر توسل له الكثيرون عند كرومر والحديو توفيق ، منهم الأميرة نازلي التي أعجبت بكتاباته ، وكانت مهتمة بالسياسة . وعفى عنه ، وعاد من المنفى بعد أن اغترب ست سنوات لأن الحديو كان غاضباً عليه .

وعاد إلى مصر ... الحديو مسلم الإنجليز ، والسلطة كلها بأيديهم حتى في الأزهر . ولم يجد سنداً يحميه في دعوته الإصلاحية . واضطر أن يسلم الإنجليز آملاً أن استنارة الشعب وفهمه لحقوقه وواجباته سيرغمان الإنجليز على الجلاء . وكانت وسيلته إلى ذلك إصلاح التعليم . بل هو ينقد أستاذة جمال الدين لاهتمامه الكلي بالسياسة دون الإصلاح الداخلي ، وينقد الأميرة نازلي انصرافها إلى المحمود السياسي وعدم تأسيسها جمعية للنهضة النسوية مثلاً .

ووقف محمد عبده يتزعم الرأي بأن الإصلاح الداخلي الحقيقي هو وسيلة الجلاء ، ضد مصطفى كامل الذي يتزعم الرأي بأنه لا أمل في الإصلاح الحقيقي إلا بزوال الاحتلال أولاً .

وتقابل محمد عبده في وظائف غير التي كان يريد لها ، فقد أراد نظارة نوار العلوم أو يعمل أستاذاً بها ، فاذا به يعين قاضياً أهلياً ثم مستشاراً في محكمة الاستئناف . وفي عام ١٨٩٢ مات توفيق ، وتولى بعده الحديو عباس . وتقرب منه الشيخ فقد عرف عنه الحماس لمناهضة الاحتلال معضداً من بقايا رجال الثورة العرابية وتركيا وفرنسا ، وحاول الشيخ إصلاح الأزهر ....

### إصلاح الأزهر

أراد الإمام الشيخ أن يكون الأزهر جامعة بالمعنى الصحيح ، يتلقى فيها الطلاب الثقافة الصحيحة التي تعدهم لأن يكونوا رجالاً عاملين . فيكون منهم لمصر والإسلام قضاة ذوو نزاهة وأساتذة باحثون ، وعلماء متخصصون ومرشدون مخلصون ، يعملون على بث الآراء الدينية السليمة . والمعاني

الأخلاقية الرفيعة ، ومكافحة الخرافات والقضاء على البدع والأباطيل (١) ، فكلف الخديو الشيخ بوضع مشروع للإصلاح . وشكل الشيخ مجلس إدارة من كبار علماء المذاهب في الأزهر ونلخص آراءه في الإصلاح في :

١ - تحديد مدة الدراسة في الأزهر : فكان المحاورون بمضون الأعوام الطويلة في الأزهر دون رقابة أو اهتمام من أولى الأمر . وقد حدد القانون ( الذي اقترحه مجلس الإدارة الجديد ) بدء السنة الدراسية ونهايتها ، وأيام العطلات والمساحات :

٢ - نظام التدريس والامتحان : اقترح أن تعقد للطلبة امتحانات سنوية وكان هذا نظاماً جديداً ، فلم يزد عدد الممتحنين كل عام عن ستة ، وهؤلاء يتقدمون للامتحان بالوساطات والشفاعات والرجوات وإلحاح الملحين ، واقترح المشروع كذلك مكافأة الطلبة المتفوقين من بين الممتحنين ، بغرض بث روح التسابق فيهم وترغيبهم في التحصيل .

٣ - الكتب : تلغى بعض الكتب العتيقة كالشروح والخواشي والتقارير التي كان من شأنها أن تشوش على الطلاب موضوعات العلوم التي يدرسونها ، وتستبدل بهذه الكتب أخرى أنفع وأقرب إلى مدارك الطلاب :

٤ - المواد الدراسية : تقسم العلوم إلى : علوم مقاصد وتطول مدة الدراسة فيها ، كالتوحيد والتفسير والحديث والفقه وأصول والأخلاق ؛ وعلوم وسائل كالمنطق والنحو والبلاغة ومصطلح الحديث والحساب والجبر وهذه العلوم بقسميها يمتحن فيها طلاب شهادة العالمية .

٥ - مواد جديدة : يقرر إدخال دروس ومحاضرات جديدة في علوم التاريخ والتاريخ الطبيعي والرياضيات والجغرافية والفلسفة والاجتماع وغيرها ،  
٦ - الرعاية الصحية : توفير الشروط الصحية ، وتعيين طبيب ، وبناء مستشفى لطلبة العلم الفقراء .

ولكن حدث أن وقف الشيخ في مسألة استبدال أرض للأوقاف في الجزيرة

(١) عثمان أمين ( المرجع الأسبق ) ، ص : ١٨٣ - ١٨٧ .

ضد الحديو الذي أراد مصلحة مالية فيها ، وقبل إنه تضايق بمن الشيخ فألقى بالأحجار أمام المشروع ، كما أن مشايخ كثيرين من الأزهر وقفوا ضده | ، فقد تولى الشيخ سليم البشري مشيخة الأزهر في يولييه ١٨٩٩ ، وكان محافظاً مناوئاً لكل فكرة جديدة ، فعطل أعمال مجلس الإدارة ، وعدل عن عقد الامتحانات السنوية . ثم تولى الشيخ على البيلالوى مشيخة الأزهر في إمارس عام ١٩٠٣ ، وكان على وفاق مع الشيخ محمد عبده ، وعاد تيار الإصلاح وانتظمت الدراسة . غير أن إشاعة سرت أن الحديو لام البيلالوى لأنه يعمل في الأزهر كما يريد المفتى الشيخ محمد عبده .

وتكون في الأزهر حزب معارض قوى يزعمه الشيخ محمد الرفاعي ، وفي عضويته شيخ رواق الصعايدة الشيخ المنصوري ، وهاجم الحزب الأستاذ الإمام لأنه أصدر فتوى تجيز للمسلم طعام أهل الكتاب ولبس ( البرنيطة ) إذا إقتضته ظروف الحياة أن يعيش بينهم . وأخذ الحزب يشيع أن مفتى الإسلام يعمل على التآليف بين المسلمين والمسيحيين ... وأشيع أن الحديو أراد عزل المفتى محمد عبده فعارضه كرومر .

وكثر الهجوم عليه فاستقال من مجلس إدارة الأزهر ... بعد أن يثس من الإصلاح ، ولكنه ترك بذور ألم تستطع القوى الرجعية أن تنزعها .. هل كان الأستاذ الشيخ الإمام يتصور أو جال بخاطره أن يصل الأزهر إلى ما وصل إليه عام ١٩٧٠ ، وفيه كليات كالطب والهندسة ، والتربية وكليات للبنات .. الخ ؛ أعتقد أن أحلى أمانيه ما كانت تصل في طموحها إلى ما وصل إليه الأزهر اليوم في مناهجه وطرائقه وإمكاناته وطلبته وحياتهم وأساتذتهم .. وفوق كل هذا رسالته وفلسفته .

• • •

جاء رفاة الطهطاوى بزاز جديد واتجاهات حديثة من الغرب قاصداً الإصلاح ، واندفع على مبارك في حماس أشعلته خبرة قاسية إلى إصلاح التعليم كركيزة للنهوض بوطنه . وجاء الشيخ محمد عبده ليقول إن هذا النهوض



مستحيل الحدوث ما لم يعاد النظر في مفاهيمنا عن الدين حتى نعود به من طريقه  
للسائر فيه إلى حيث يجب أن يسير هادياً بالحق والحرية والعدل والخير والجمال.

وقف الشيخ أمام كنيسة موريالى القديمة في صقلية معجباً بجمالها وقدمها ،  
ويقول : « إن العرب ، رحمهم الله ، لم يمسوا هذه الكنيسة بسوء مع عظمة  
سلطوتهم ، وامتداد ملكهم في صقلية » ، ثم يتساءل عن العرب : ... أين هم ؟  
ويجيب « يمكن أن يقول قائل : إنهم في جزيرة العرب ، أو في الشام أو في  
العراق ، أو في مصر ، أو في تونس والجزائر : أو في المغرب الأقصى ...  
ألم يكفك كل هذا العدد في أكثر من ألف بلد ، حتى تقول أين هم ؟ ولكن  
أقول له : إنما يكون القوم أولئك القوم ، إذا بقيت لهم أخلاقهم وحياتهم  
أرواحهم ، فإن كان لم تبق سوى أشباح تشبه أشباحهم ، فليسوا منهم ، ولي  
الحق أن أقول عن العرب أين هم ؟ » .

« أما قومي فأبعدهم عني ، أشد قرباً مني ، وما أبعد الإنصاف منهم ...  
يظنون في الظنون ، بل يتربصون في ريب المنون ، تسرعاً منهم في الأحكام ،  
وذهاباً مع الأوهام ، وولعاً بكثرة الكلام ، وتلذذاً بلوك الملام : أقول فلا  
يسمعون وأدعو فلا يستجيبون ، وأعمل فلا يهتدون ، وأريهم مصالحهم فلا  
يبصرون ، وأضع أيديهم عليها فلا يحسون ، بل يفرون إلى حيث يهلكون ،  
شأنهم الصياح والعويل ، والصخب والتهويل ، حتى إذا جاء حين العمل صدق  
فيهم قول القائل في مثلهم :

لكن قومي وإن كانوا ذوي عدد ليسوا من الشر في شيء وإن هانا

وأقول : ولا من الخير .. وإنما مثلي فيهم مثل أخ جهله إخوته ، أو أب  
عقته ذريته أو ابن لم يحن عليه أبواه وعمومته مع حاجة الجميع إليه وقيام عهدهم  
عليه ، يهدمون منافعهم بإيذائه ولو شاءوا لاستبقوها باستبقائه ، يسعى ويدأب  
ليطعم من يلهو ويلعب ... على أني أحمد الله على الصبر وسعة الصدر إذا  
ضاق الأمر ، وقوة العزم : وثبات الحلم . وإن كنت في خوف من حلول

الأجل قبل بلوغ الأمل خصوصاً عندما أرى أن العمل في أرض ميتة لو ذابت عليها السماء مطراً لما أنبتت زرعاً ولا أطلعت شجراً . أفزع للذكرى هذا وأجزع ، ويكاد قلبي ينقطع .

أب رءوم يخشى على أولاده ، وأولاده يتسابقون في النكاية به والسخرية منه وتلفيق التهم له . وهو صابر جامد حلیم ، يحاول بالحب والإيمان أن يحيي الأرض الميتة . واتهموه أنه متعاون مع كرومر الإنجليزى تارة ، ومع الخديو تارة أخرى ، وأنه رجعى ، زنديق ملحد كافر خارج على الدين ، صاحب البدع التى اهتزت لها عمامم مشايخ الأزهر ... هو المارق الفاسد المفسد الملعون فى الأرض والسماء .

وما كان يريد إلا خير مصر والعرب والمسلمين فى غير تعصب دينى نهى عنه الدين الحنيف . كان يريد من الإسلام سماحته التى عرف بها فى قرنيه الأول والثانى قبل أن تغزوه الخزعبلات والتعصبات العمياء والعادات المدسوسة عليه . رفع القرآن ووجد فيه أعدل حكم ، لكن المشايخ المناوئين له فسروا شروحه تفسيرات منحرفة .

وتحدى الأستاذ الإمام القوة فهاجم أسطورة محمد على فى مقال طويل قائلاً : إنه يرفع الأسافل ويعليهم فى البلاد والقرى حتى انحط الكرام وساد اللئام ... وتمتع الأجنبي بحقوق الوطن التى حرم منها ، وعاش الوطنى غرباً فى داره ، فاجتمع على سكان البلاد الرسمية ذلان : ذل ضربته الحكومة الاستبدادية وذل سامهم الأجنبي إياه ... ثم يتساءل هل فكر محمد على فى بناء التربية على قاعدة الدين أو الأدب ؟ وهل خطر فى باله أن يجعل للأهالى رأياً فى الحكومة فى عاصمة البلاد أو أمهات الأقاليم ؟ هل توجهت نفسه لوضع حكومة قانونية منظمة يقام بها الشرع ويستقر العدل ؟

طالب الأستاذ الإمام فى جرأة بالإصلاح ، وضيع مشايخ الأزهر أجيالاً فى مناقشة لفظة أو تخريج ما أو تفسير كلمة ما .. محاولات ومناقشات ليس ( م ٣٠ — تطور الفكر )

وراءها نفع ولا فائدة . وحاول الشيخ الإمام أن ينهزم إلى ما هم فيه من غفلة .  
ولكن تيارات الرجعية والجمود والتبمس كانت أقوى منه .

ومع ذلك فقد كون الشيخ محمد عبده مدرسة فكرية ظلت تعمل ، ونجنى  
اليوم ثمارها .

وفي ١١ يوليو سنة ١٩٠٤ أسلم الشيخ روحه ، ولكن يظل يعمل بأفكاره؛



## الفصل الخامس عشر

### جون ديوى (١٨٥٩ - ١٩٥٢)

ارتبط اسم جون ديوى بالمدرسة التى جعلت الطفل مركزها ، وليس جون ديوى هو مبتدع هذا الاتجاه Childcentered وإنما سبقه إليه عديد من المربين أضاف كل منهم حجراً فى بنائه ، كما أن بعض معاصري ديوى أسهموا بنصيبهم فى تدعيم الحركة . ولكن ديوى استطاع بسحر لمسة الفلسفية أن يخلق من هذه الأفكار وتلك نسيجاً متكاملأ أضفى عليه معنى جديداً بنظرته هو وفلسفته ، ثم أخذ كل هذا ونزل إلى ميدان التطبيق العملى .

ولكى نضع النقط على الحروف : فإن الحركة التى تتخذ الطفل مركزاً للعملية التربوية . بدأت مع روسو الثائر ضد الشكلية المجردة ، ثم تناولها بستانلوتزى ومن بعده فروبل ، وطورها ديوى (١) . ويقول ديوى إن هناك تشابهاً واضحاً بين آرائه وآراء فروبل . كما أنه تأثر فى أفكاره عن النمو كهدف التربية بآراء داروين فى أصل الأنواع . واستمد من دراسته لكتاب علم الفسيولوجيا لتوماس هكسلى صورة قوية عن وحدة الكائن الحى . كما أن دراسات ولیم جيمس النفسية كشفت لديوى عن الصفة النشطة للخبرة . كما أن مباحث علماء النفس المعملين ممتزجة مع بصيرته الفلسفية كونت مدركه الثالث عن الطبيعة المتكاملة للاستجابات البشرية . وأخذ عن ستانلى هول الاتجاه الحديث فى علم النفس التجريبي . وكان هناك تأثير من نوع آخر ، فقد درس مذهب هر بارت وهاجمه .

قام ديوى بالتدريس فى جامعتي ميتشجان ومينسوتا ، ثم جامعة شيكاغو عام ١٨٩٤ ، وبعد عامين أسس مع زوجته المدرسة المعملية أو التجريبية

---

Knobe, J.C. ; Foundations of an American Philosophy (١) of Education, p. 256 .

الملحقة بالجامعة ليطبق فيها آراءه التربوية . وأنشئت خمسون مدرسة على غرارها في أنحاء أمريكا التي اكتسحتها النهضة الصناعية وما جرت به من تغيرات اجتماعية وتطور في قيم الناس . ومع زيادة الاهتمام في هذه المدارس بتعليم الصناعات ، إلا أن اهتماماً كان أكثر وضوحاً نحو محاولات تدريب التلاميذ على التكيف الاجتماعي في مجتمعهم المتطور . ولأول مرة يستخدم ديوى المقاعد المتحركة ، وفي رأيه أنه لكي تكون المدرسة ناجحة فيما تقوم به من تدريب فعليها أن تنظم على أنها شكل صادق من أشكال الحياة الاجتماعية النشطة ، ولا يجب أن تكون مجرد مكان يتلقى فيه الأطفال بعض المعلومات ، بل يتصل نشاطها بالمنشط الموجودة في المجتمع الخارجي (١) .

أهم بل أن ديوى يرى أن المعرفة الجديرة باسمها ، والتدريب الذي له قيمة . يتطلبان اشتراك الطفل في مختلف المنشط الاجتماعية اشتراكاً فعالاً منتجاً . وهنا يعطي ديوى رأيه الذي طالما رددته وهو أن المدرسة ليست إعداداً للحياة ولكنها الحياة ذاتها . ويطلع ديوى على العالم بكتابه « كيف نفكر » ليقول بأن نتعلم بالعمل . ولم تكن مدرسة ديوى من هذا الصنف الذي يجلس فيه الأطفال ويستمعون منصتين ثم يحفظون ويرددون ما حفظوه .

وتولى ديوى عمادة ( مدرسة ) التربية في جامعة شيكاغو عام ١٩٠٢ ، وفي نفس السنة ظهر كتابه « الطفل والمنهج » ، وفيه يعلو صياحه ضد الطريقة التي تقدم بها المعلومات للأطفال ومضمونها ، فهو يرفض تقسيم عالم الطفل لأجزاء لا ربط بينها ... فالطفل والمنهج طرفان لعملية واحدة .

ثم ترك ديوى شيكاغو إلى نيويورك عام ١٩٠٤ حيث عين أستاذاً للفلسفة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا حتى أخيل إلى المعاش عام ١٩٣٠ ، وكانت حياته تعج بالنشاط والحركة ، وتعدى تأثيره أمريكا للعالم ، فترجمت كتبه للغات كثيرة واستشارته الحكومة الروسية عقب ثورتها ليضع نظامها التعليمي على أسس تقدمية ، وزار محاضراً في اليابان والصين وتركيا والمكسيك . ومن

يعض كتبه : علم النفس - عقيدتي التربية - علم النفس والمنهج الفلسفي - المدرسة والمجتمع - الطفل والمنهج - الأخلاق - كيف تفكر - مدارس الغد - الديمقراطية والتربية - تجديد في الفلسفة - الطبيعة البشرية والسلوك - الفن : كخبرة - الخبرة والتربية - التربية في العصر الحاضر . وغيرها (١) ، (٢) .

وينظر ديوى إلى المدرسة ووظيفتها الجديدة في المجتمع الصناعي ، فهو يرى أن الثورة الصناعية قد حطمت الروابط الأسرية ، وكذلك الروابط الاجتماعية . وأصبح الطفل لا يعرف كيف يتم إعداد ما يحتاجه من طعام وكساء ومأوى . ووجد ديوى أن من وظيفة المدرسة أن تتخلى عن جانبها الكتابي وأن تقدم للطفل خبرات حيوية واقعية . وهو بذلك يحل مدرسة النشاط محل الاستماع ، وفي مدرسة النشاط يكتسب الأطفال الأخلاق والمهارات عن طريق الحياة والعمل في مواقف فعلية .

والمدرسة ، في رأيه من نتاج مجتمع ، وعلى الطفل أن يمر في خبرات فعلية مرتبطة باحتياجات ومشاكل الحياة الاجتماعية . ولن تكون المدرسة جزءاً من الحياة الاجتماعية ولكنها هي الحياة الاجتماعية . ولذلك فيجب أن يشتمل المنهج المدرسي على كل مناشط ومشاكل المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، بل يجب أن يشترك الأطفال في الصراعات الاجتماعية والحلقية الموجودة في مجتمعهم حيث أنهم يعيشون وسيعيشون في هذا المجتمع . ولعل الهدف الأساسي للمدرسة هو تدريب تلاميذها على الحياة المشتركة التعاونية . ويتم هذا بما تقدمه المدرسة من أنشطة مختلفة : وبما تعمله المدرسة على توجيه نزعات الطفل للإصلاح الاجتماعي خارجها . وسوف يكون التلاميذ ، باحتكاكهم المباشر بمجتمعهم . فكريهم عن النظام الاجتماعي . . . . .

(١) ترجمت بعض كتب ديوى إلى العربية مثل : الديمقراطية والتربية - الخبرة والتربية

الطبيعة البشرية والسلوك - تجديد في الفلسفة . . . . .

(٢) أنظر عرض الدكتور أحمد فؤاد الأهواني للحياة والفلسفة . جون ديوى في كتابة :

جون ديوى .



وانتشرت آراء ديوى بين الأمريكيين وعبرت المحيطات إلى دول كثيرة ، وكان لها تأثير مباشر على طرق المشروع ودالتن ووينيتكا ، فقد أدخل عليها الكثير من الإصلاحات . فنجد مثلاً أن طريقة المشروع أصبحت تقوم على رأى ديوى القائل إن العمل الكامل ينتج عن حاجة الفرد ، وحل لمشكلة تنبع من هذه الحاجة . وكان كلباتريك داعية لهذا التعديل في الطريقة ، طريقة المشروع القائم على مشكلة وفيها تتمثل محاولة ربط الغرض بالتعلم ، ويفكر الأطفال بدلاً من حفظ معلومات واستظهارها ، فهناك مشكلة تثير الاهتمام والتفكير . وقد اعتمد ديوى في رأيه هنا على فهمه النفسى عن العقل والتفكير مشاركاً في هذا الفهم ثورنديك . وكان هذا المفهوم عن عمل العقل مخالفاً لما نادى به الحربارتية ، وتبلورت في خطوات الدروس الخمسة الشكلية .

ورأى كلباتريك وتلامذة ديوى أن التفكير الغرضى والعمل الهادف الذى ميز الطريقة الجديدة ، لهما مضامين سياسية . فهذا التفكير مرتبط بالحياة الحرة لمجتمع ديمقراطى . فاذا كانت المدارس مؤكدة للنظام الديموقراطى ، عاملة على خدمة المجتمع ، فمن واجبها أن تدرب التلاميذ على أن تكون لأفعالهم أغراض واضحة ، فان الحياة المثمرة هى تلك التى تسعى إلى تحقيق أهدافها . وهذه الأهداف اجتماعية والمواطن الصالح هو الذى يسلك وفى عقله أغراض اجتماعية .

ويرتبط اسم ديوى ارتباطاً وثيقاً بالبراجماتية ( ويكتبها البعض البراجماتية ) . وحق علينا أن نفرّد حيزاً لعرض الفلسفة البراجماتية ، وهى أمريكية ، فقد كان الأمريكى شارل بيرس Peiree أول من قدم كلمة براجماتية فى الفلسفة الحديثة عام ١٨٧٨ ، كما أن الفضل لوليام جيمس James فى التعريف بها والدعوة لها (١) . والطريقة البراجماتية وسيلة لحسم النزاعات الميتافيزيقية التى لا تنتهى ، المادة أم الروح ؟ عالم واحد أم عوالم عدة ؟ ... إلخ .

(١) وودرنج ( ترجمة سعد مرسى أحمد وفكرى حسن ريان ) ؛ المرجع الأسبق ،

وتشتق كلمة براجماتية من الكلمة الإغريقية *Pragma* وتعني « العمل »  
وتحاول الطريقة البراجماتية أن تنظر إلى النتائج العملية الفعلية للعمل . فإذا  
أردت أن تتبع الطريقة البراجماتية فعليك أن تبحث عن القيمة العملية للإجابة  
عن السؤال الآتي . ماذا ستجني من العمل ؟ وبهذا تصبح الطريقة البراجماتية  
برنامجاً للعمل ، لا حلاً للمشاكل .

ولكى يكون تفكيرنا صائباً في أمر من الأمور فما علينا إلا أن نقدر النتائج  
العملية المرتقبة ، والإحساسات التي تنتظرها ، والاستجابات التي نعدها ،  
ومجموع هذه التأثيرات المنتظرة هي التي تكون مفهومنا عن هذا الأمر .

ولا تؤيد البراجماتية نتائج معينة ، لأنها مجرد طريقة ، اتجاه في العمل  
بتطلع إلى النتائج والحقائق والثمرات . وسوف تدهش عندما ترى الكثير من  
المشاكل الفلسفية تتساقط هاوية إلى درجة التفاهة في اللحظة التي تخضع فيها  
هذه المشاكل للسؤال البسيط عن نتائجها الملموسة المحسوسة .

وقد هاجم كثير من الفلاسفة النظرة البراجماتية قائلين إنها ليست فلسفة ،  
ولأنها هي وسيلة للهروب من الفلسفة . على أن البراجماتية صدى شعبياً كبيراً ،  
فقد ظهرت وسط قوم طالما آمنوا بالقيمة المدفوعة النقدية ، أكثر من إيمانهم  
بالتأمل . فقد خرج المستوطنون في الأرض الجديدة مقامرين ومغامرين  
ومتعرضين لأخطار غير متوقعة من هنود حمر وتقلبات الطبيعة وثوراتها .  
وبخروج المستوطنين وانغماسهم في حياة جديدة تطلبت أن يعمل كل فرد  
ويسهم وينتج ويدافع ويبني ويتعرض للمخاطر ويسهر الليل ويحارب ... مع  
هذه الحياة تكونت قيم جديدة هزت القيم القديمة التي حملها المهاجرون معهم  
الإنسان بعمله لا بالطبقة التي ينتمي إليها ، وسقطت العادات والتقاليد أمام  
حتمية الواقع المتحدى (١) :

---

(١) Kallen, H. in : Selections from the Encyclopaedia of  
the Social Sciences, p. 307 .

وعندما نادى بيرس وجيمس بالآراء البراجماتية إدعى كثير من الأمريكيين أنهم كانوا طوال حياتهم براجماتيين دون أن يعرفوا هذه الحقيقة . وتوج جيمس على عرش الفلسفة الأمريكية . على أن العالم قبل فلسفة ديوى كشكل من أشكال البراجماتية ، واتخذ لها ديوى اسم الأدواتية Instrumentalism أو التجريبية Experimentalism ولكن ديوى لم يعبر عن نفسه بنفس الوضوح الذى عبر به ولیم جيمس . ومع ذلك فكان ديوى واضحاً فى قوله بان الأفكار أدوات أو آلات يستخدمها الإنسان ليكون علاقة فعالة مع بيئته ، وما الحقائق إلا تقارير عن هذه العلاقات الفعالة ، وأنها فى تفكيرنا يجب أن تبدأ من احتمالات مؤقتة ، ويجب علينا أن نكرس أنفسنا للبحث عن أمثلة الأدلة واستخدامها ، وإذا أثبتت التجربة بطلان هذه الأدلة فيجب استبعادها ، والعقل مجرد آلة نستخدمها فى البحث (١).

وتعتبر الفكرة أو المعتقد فى نظر البراجماتى توقعاً أو تنبأ ، ويقول جيمس أن صلاحية التنبؤ تتوقف على النتائج . وهل هى مرضية بالنسبة للشخص الذى ينتظرها . ولكن كلمة ( مرضية ) تبدو غامضة فى مدلولها . وأغلب الظن أنها تعنى حالة انفعالية يسرها الفرد . ومن هذه الفكرة خرج ديوى بإيمانه بأهمية طريقة البحث والاستقصاء . وخير طريقة للبحث هى الطريقة العلمية . ومعنى هذا أن تتحول المدارس إلى مؤسسات يتعلم فيها التلاميذ كيف يقومون باستقصاءاتهم وبحوثهم ، لا أن يقبلوا نتائج أبحاث الغير .

ويتكلم البراجماتيون عن القيم : وهى أساس الأخلاق : ويقولون إنها لا تركز على مطلقات أو حقائق ثابتة ، والقيمة الصالحة هى التى تساعد الفرد على تكوين علاقة فعالة مع العالم ومع زملائه . والقيم فى تغير مستمر ، ولذلك فقيم عهد سابق لن تصلح ليومنا هذا . ويؤدى هذا إلى أن المدرس فى مجتمع متغير لا يجب عليه أن يعلم القيم : وإنما يجب عليه أن يساعد الطفل على



اكتشاف القيم بنفسه . ويلوح أن فكرة البراجماتيين عن القيم كانت رد فعل لاهتمام القرن التاسع عشر البالغ بالعلوم حيث انزوت القيم في ركن مظلم . وتأثر ديوى بالبراجماتية ، إلا أنه عارض جيمس الذي كان من أنصار مذهب التعدد والكثرة في حين كان ديوى من أشد المتحمسين للواحدية ، فلم يؤمن قط بشائية العقل والجسم مثلاً ، ولا ثنائية المادة والروح . وكان تأثر ديوى بالبراجماتية ظاهراً في دعوته للأداتية أو كما عبر عنها بعض تلاميذه باصطلاحات عديدة مثل الوظيفية Functionalism ، والعملية Operationalism وغيرهما ، وكلها تلقى الأضواء على وصف الحياة بالدينامية والتغير . وفي رأى جمهوره المربين المعاصرين اعتبار فلسفة ديوى اجتماعية لأنها تحاول تفسير النمو البشرى كنتيجة لتعاون الفرد مع مجتمعه مع استبعاد كل المفاهيم الميتافيزيقية ، فإن هذه المفاهيم في رأى ديوى : هروب من الواقع أو أنها من نتاج طبقة تمضى وقتها في التأمل تاركة غيرها من الطبقات لفلاحة الأرض وتقطيع الصخور والوقوف أمام الأفران (١) . ومع أن ديوى لم يذكر كارل ماركس في مؤلفاته فإن من الواضح أن مفهومه عن الثقافة وأنها مرتبطة وناجمة عن الاقتصاد قد أثرت في ديوى ، كما أثر فيه المذهب الإيجابي لأوجست كونت . أما داروين ، فلا شك أنه تغلغل في تفسير ديوى عن الحضارة .

واعتقد أن خيراً في عرض أهم آراء ديوى التربوية ملخصة من أقواله في « عقيدتي التربوية » ، (٢) .

### أولاً : في ماهية التربية

كل تربية تقوم على مشاركة الفرد في الوعي الاجتماعي للجنس البشرى ، وتبدأ هذه المشاركة تقريباً منذ الولادة بطريقة لا شعورية ، ثم تظل تشكل قوى الفرد بصورة مستمرة بتغذية شعوره وتكوين عاداته وتهذيب أفكاره وتنبيه مشاعره وانفعالاته ، وعن طريق هذه التربية اللاشعورية يصل الفرد

(١) Uich, op. cit, p. 322

(٢) من ترجمة أحمد نواد الأهواني في كتابه ( جون ديوى ) ص : ١٥٥ - ١٦٩ .

شيئاً فشيئاً إلى المشاركة في التراث الذي نجحت الإنسانية في التوفيق بين جانبيه .  
الفكرى والخلقى . وبذلك يصبح الفرد وريثاً لما جمعت الحضارة من رصيد .  
وتنشأ التربية الصالحة المثمرة من إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه  
المواقف الاجتماعية التي يواجهها ، فتنبه هذه المطالب إلى العمل كعضو في  
وحدة وإلى الانبثاق والخروج من محيط سلوكه وشعوره الضيق إلى إدراك  
نفسه في جهة صالح الجماعة التي ينتمى إليها .

والعملية التربوية جانبان : جانب نفسي وآخر اجتماعي ، ولا يمكن أن  
يخضع أحدهما للآخر ، كما لا يمكن إهمال أحدهما وإلا أضر ذلك بالعملية .  
والجانب النفسي أساسى ، فان غرائز وقدرات الطفل هي الركيزة ونقطة  
البداية التي تعتمد عليها تربيته ، ولذلك فإلم تتصل مجهودات المربي ببعض  
مناشط الطفل ، فان التربية تصبح ضغطاً من الخارج ، ويؤدى هذا إلى انحلال  
شخصيته أو وضع العراقيل أمام نموه الطبيعي .

ولما كان الجانبان النفسى والاجتماعى متصلين عضوياً . فلا يمكن أن ننظر  
إلى التربية باعتبار أنها توفيق بينهما ، أو أنها تغليب أحد الجانبين على الآخر  
وقد قيل لنا أن التعريف النفسى للتربية جذب وشكى ، من حيث أن هذا  
التعريف يقدم لنا فكرة عن نمو القوى العقلية دون أن يعطينا أية فكرة عن  
استخدام هذه القوى . ومن جهة أخرى يقال أن التعريف الاجتماعى للتربية  
هو تهيئة الفرد للتوافق مع الحضارة ، هذا التعريف يجعل منها عملية قهرية  
وخارجية ، وينتهى هذا الضرب من التربية بانخضاع حرية الفرد لحالة سياسية  
 واجتماعية مقررة من قبل ...

إن التوفيق الممكن الوحيد الذى نستطيع تقديمه للطفل فى ظل الظروف  
القائمة ، ذلك التوافق الناشئ من استخدام الطفل جميع قواه . ومع ظهور  
الديموقراطية وانتشار الظروف الصناعية الحديثة ، أصبح التنبؤ بما ستكون عليه  
الحضارة بعد عشرين عاماً مستحيلاً (١) . ومن ثم أصبح مستحيلاً كذلك تهيئة  
الطفل لحالة معينة من الظروف .

إعداد الطفل لحياة مقبلة هو أن نترك له قيادة نفسه ، ويعنى كذلك أن ندربه على استخدام جميع قواه استخداماً كاملاً ، وأن تكون عينه وأذنه ويده أدوات على استعداد للأمر ، وأن يكون عقله قادراً على إدراك الظروف التي سيعمل فيها ، وأن تدرب القوى المنفذة على العمل في اقتصاد وكفاءة . ولن يبلغ الفرد هذا النوع من التوافق إلا حين نزل قواه وأذواقه واهتماماته منزلة الاعتبار ، أي حين تتحول التربية إلى الناحية النفسية .

وتلخيصاً لما قيل ، فإن ديوى يعتقد أن الطفل الذى نريد تربيته فرد اجتماعى ، وأن المجتمع وحدة عضوية مؤلفة من أفراد ، وإذا نحن أغفلنا العامل الاجتماعى من حساب الطفل بقينا أمام شىء مجرد ، وإذا أسقطنا العامل الفردى من المجتمع ، لم يبق إلا جمهور بغير حركة أو حياة . ومن أجل ذلك كان لا بد للتربية أن تبدأ بالنظر فى قوى الطفل واهتماماته وعاداته ، وكان لا بد أن تضبط بالرجوع إلى هذه الاعتبارات . ولا بد أن تفسر على الدوام هذه القوى والاهتمامات والعادات ، بمعرفة ما تدل عليه . ولا بد من ترجمتها إلى نظائرها الاجتماعية ، أى إلى اللغة التي بها تستطيع القيام بخدمة اجتماعية .

ثانياً : فى ماهية المدرسة :

المدرسة هى أولا مؤسسة اجتماعية . والتربية فى أساسها عملية اجتماعية . فالمدرسة صورة الحياة الاجتماعية التي تتركز فيها جميع تلك الوسائط التي تهىء الطفل إلى المشاركة فى ميراث الجنس . وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية . لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة ، ولست إعداداً لحياة مستقبلية .

يجب أن تمثل المدرسة الحياة الحاضرة: الحياة التي تشبه فى واقعيتها وأهميتها للطفل حياته فى البيت ، أو البيئة المحيطة به . أو الفناء الذى يلعب فيه .

والمدرسة كمؤسسة يجب أن تبسط الحياة الاجتماعية الراهنة . وأن تحتزلها حتى تصبح وكأنها صورة أولية . والحياة القائمة فعلاً تبلغ من التعقيد حداً يمنع الطفل من الاتصال بها دون أن يرتبك أو يتشتت انتباهه . فهو إما يذهل



لتعدد أنواع النشاط فلا يستجيب استجابة منظمة ، وإما أن تثيره هذه الأنواع من النشاط فتتنبه قواه إلى العمل قبل الألوان ويصبح فجاً في عمله أو في شخصيته .

وما دامت الحياة الاجتماعية مبسطة هذا التبسيط ، فينبغي أن تنمو المدرسة تدريجياً من حياة البيت ، فتعهد ألوان النشاط التي ألفها الطفل في البيت وتدفعها إلى الأمام .

على المدرسة أن تستعرض هذه الألوان من النشاط أمام الطفل ، وأن تعيدها في هيئة يتعلم الطفل معناها تدريجياً حتى يتمكن من الإسهام ، وهذه ضرورة نفسية ، فهي الطريق الوحيد لضمان استمرار نمو الطفل وتهيئة أساس من الخبرة الماضية تنمو عليه الأفكار الجديدة التي تقدمها المدرسة ، وهي أيضاً ضرورة اجتماعية ، لأن البيت هو صورة الحياة الاجتماعية التي يربي فيها الطفل ، واكتسب من صلته بها عاداته الخلقية . ومهمة المدرسة أن تبسط وتعنى شعوره بالقيم المرتبطة بحياته المنزلية .

تدور التربية الخلقية حول فكرة أن المدرسة لون من الحياة الاجتماعية ، وأن أفضل تدريب خلقي وأعمقه هو الذي يحصل عليه المرء من الصلة بغيره ، صلة ملائمة في وحدة من العمل والفكر . أما نظم التعليم الحاضرة بمقدار ما تفسد هذه الوحدة أو تغفلها ، فمن العسير عليها ، إن لم يكن مستحيلاً ، أن تظهر بأي تهذيب خلقي صادق منظم .

يجب أن تكون حياة الجماعة هي السبيل إلى إثارة الطفل ورقابته في عمله . ولا يوجد المدرس في المدرسة لفرض آراء معينة على الطفل أو لتكوين بعض العادات عنده ، ولكنه موجود كعضو في الجماعة كي ينتخب المؤثرات التي سوف تؤثر في الطفل ، ولكي يعاونه على الاستجابة الصحيحة لهذه المؤثرات . ومهمة المدرس أن يقرر بما له من خبرة أوسع وحكمة أنضج ، كيف يتعلم الطفل نظام الحياة . ويجب أن ينشأ نظام من حياة المدرسة ككل . ولا يأتي مباشرة من المعلم .

ونقدر ونقيم عمل الطفل بقدر صلاحيته للحياة الاجتماعية ، وبقدر ما يستطيع أن يسهم به ، وبقدر ما يستطيع أن يناله من مساعدة من الغير : هذا هو معيار للنجاح في المدرسة وفي الامتحانات .

### ثالثا : في مادة التربية :

يعتمد تدريس ونمو الطفل على الحياة الاجتماعية التي تقدم لجهود الطفل ، إننا كربين نتعب طبيعة الطفل ونجعل من الصعب عليه أن يحقق نموه الخلقى الصالح عندما نهجم عليه فجأة بمواد كالقراءة والكتابة والجغرافيا مما يكون بعيد الصلة عن هذه الحياة الاجتماعية .

وليس المركز الصحيح للربط بين المواد الدراسية هو العلم أو الأدب أو التاريخ أو الجغرافيا ، بل النشاط الاجتماعي الخاص بالطفل : ولا يمكن أن تتوحد التربية بدراسة العلوم ، أو ما يسمى بدراسة الطبيعة ، فالطبيعة نفسها وحدة ، بل هي عديد متفرق من الأشياء في المكان والزمان ، ونحن نحاول جعلها مركز العمل بذاتها إنما نتقدم بمبدأ إشعاع لا بمبدأ تركيز . وكذلك لا يمكن أن نجعل الأدب أساساً للوحدة ، ولو أنه يمكن أن يكون ثمرتها ، وليست للتاريخ قيمة تربوية إلا بمقدار ما يعرض من أوجه الحياة الاجتماعية ونموها ، وعندما يدرس على أنه مجرد أحداث الماضي ، فإنه يلتقي في أغوارها ويصبح ميتاً بغير حركة : أما حين يدرس على أنه يمثل حياة الإنسان الاجتماعية وتقدمه فإنه يصبح ذاخراً بالمعاني ... ولا يمكن أن ندرس التاريخ إلا إذا اتصل الطفل اتصالاً مباشراً بالحياة الاجتماعية ... ويجب أن نجعل الطفل قادراً على أداء أنواع النشاط التي حققت للحضارة ما هي عليه .

النشاط الذي يسمى بالتعبير expressive أو الإنشائي Constructive هو مركز الترابط ، وهذا هو الذي يفسح المجال في المدرسة لتعليم الطهي والحياكة والتدريب اليدوي .

والدراسات التي تقدم على غيرها على سبيل الترويح أو التسلية . أو على أنها أعمال إضافية ، لا تعد دراسات بخاصة ، ويصح أن تعتبر كنماذج تمثل

أشكال النشاط الاجتماعي، وأنه من الممكن ومن المزعوم فيه أن يكون تقديم المواد الشكلية إلى الطفل عن طريق هذا النشاط الإنشائي .

ويكون درس العلوم تربوياً بقل ما يبرز المواد والعمليات التي جعلت الحياة الاجتماعية على ما هي عليه .. وقيمة العلم إنما تنشأ من أنه يمنح القدرة على تفسير الخبرة السابقة وضبطها . ويجب أن يقوم العلم لا على أنه مادة دراسية جديدة بل على أنه موضح للعوامل التي سبق أن تدخلت في الخبرة الماضية ، وعلى أنه يزودنا بالأدوات التي بها يمكن تنظيم تلك الخبرة بشكل أسهل وأوقع . واللغة أساساً وقبل كل شيء أداة اجتماعية ، وهي سبيل التفاهم ، فهي الأداة التي يشارك بها الفرد مع غيره أفكارهم ومشاعرهم .

لا يوجد أي تتابع في الدراسة في المنهج المدرسي المثالي . وإذا كانت التربية هي الحياة ، فكل حياة منذ البداية جانب علمي ، وجانب فني وثقافي ، وجانب خاص بطرق الاتصال بين الأفراد . فلا يمكن أن يكون صحيحاً أن الدراسات الملائمة لفصل مدرسي هي مجرد القراءة والكتابة ، وفي فصل أرق هي الأدب أو العلوم . ليس التقدم في تتابع الدراسات . ولكن في نمو اتجاهات واهتمامات نحو الخبرة .

ويجب أن ندرك التربية على أنها تجديد مستمر للخبرة ، وأن عملية الترسـة وغايتها صنوان .

#### رابعاً : في طبيعة التربية :

ترتبط مسألة الطريقة بترتيب نمو قوى الطفل واهتماماته . وتعتمد معالجة ووسائل تقديم المادة للطفل على طبيعة نموه ، ولذلك فإن ديوى يلتقي أهمية عظمى على الأحكام الآتية في تحديد الروح التي تسير العملية التربوية .

يسبق الجانب الإيجابي الجانب السلبي في نمو طبيعة الطفل فالتعبير يظهر قبل الانطباع الواعي . ويسبق النمو العضلي النمو الحسي : والحركات سابقة للإحساسات الشعورية ... والحالات الشعورية تميل إلى إظهار نفسها في حركة . إن إهمال هذا يلتقي بالطفل في أحضان اتجاهات السلبية ويجعله فرداً مستقبلاً مستوعباً لما يلتقي عليه . وفي هذا ضياع لوقت ومجهود المدرسة .



وتنشأ الأفكار من العمل . وتتطور من أجل سيطرة أفضل على العمل ، وفي محاولة تنمية قوى الاستدلال وقوى الحكم يجب تنظيم واختيار وسائل العمل الصالحة ، وإلا واجهنا الأطفال برموز لا تعنى شيئاً لهم لأنها فرضت عليهم من الخارج ، بل يجب أن تقدم لهم في معنى . ويجب أن يشجع الطفل نفسه على تكوين المذكرات والمفاهيم .

يجب على المربي ملاحظة اهتمامات الأطفال على أنها مظهر لحالة النمو التي بلغها الطفل . إنها تنبئ بالمرحلة التي سوف يجتازها . ومن خلال الملاحظة المستمرة لاهتمامات الطفولة يستطيع الراشد أن ينفذ إلى حياة الطفل ويعرف مدى واتجاه استعداداته وتشوقه . ويجب أن نشجع اهتمام الطفل حتى ينمو حبه للاستطلاع ويقتضيه ومبادئه . إن السخرية من الاهتمامات هو استبدال العابر بالدائم ... وهذه السخرية هي النشل في النفاذ إلى القاع ... وثمره هذا هي إحلال النزوة والهوى محل الاهتمام الأصيل .

لو أمكننا غرس عادات حسنة في العمل والفكر نعتمد على الخير والحق والجمال . لسارت الانفعالات من تلقاء نفسها في الطريق السليم .

أعظم شر يصيب التربية بعد الجمود والبلادة والشكلية والروتين ، هو العاطفية . والعاطفية هي النتيجة الحتمية لمحاولة الفصل بين الوجدان والعمل .

#### خامساً : في المدرسة والتقدم الاجتماعي :

يعتقد ديوى أن التربية هي الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي . كل إصلاح لا يعتمد على قوة القانون ، أو الرهبة من بعض العقوبات . أو التغيير في التنظيم الخارجي أو الآلي . فهو إصلاح عابر لا قيمة له . والتربية تنظيم لعملية المشاركة في الوعي الاجتماعي . وتوافق نشاط الفرد على أساس هذا الوعي الاجتماعي هو الطريقة الوحيدة المؤكدة للتجديد الاجتماعي . هذه الفكرة تلاحظ بعين الاعتبار كلا من الناحيتين الفردية والاجتماعية . فهي فردية لأنها تعترف بتكوين خلق معين على أنه الأساس الصحيح الوحيد للحياة الصالحة وهي اجتماعية لأنها تعترف بأن هذه الحياة الصالحة لا تتكون بالتعاليم والمثل

! والنصائح الفردية فحسب ، بل بتأثير بعض صور الحياة الاجتماعية وحياة المؤسسات في الفرد ، وأن الكائن الاجتماعى عن طريق المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية قد يحقق نتائج أخلاقية .

وفي المدرسة المثالية يتم التوفيق بين المثل الفردية والاجتماعية . وبالتربية يستطيع المجتمع أن يصوغ أغراضه الخاصة به ، وأن ينظم وسائله وموارده . فيشكل بذلك نفسه في غير إسراف وتشتيت ليسير في الاتجاه المرغوب .

ومن مهمة كل شخص يعنى بالتربية أن يوجه النظر إلى المدرسة باعتبارها أساسية وخطيرة في اهتمامها بالتقدم الاجتماعى والإصلاح ، كى يفتح المجتمع عينيه ليرى منزلة المدرسة وما تقوم به من عمل ، ويتنبه إلى ضرورة منح المربي الحاجات الكافية لأداء مهمته بنجاح .

التربية على هذا النحو عنوان على أكمل وأصدق اتحاد بين العلم والفن يمكن أن نتصوره في الخبرة الإنسانية .

وأرفع الفنون هو ذلك الفن الذى يشكل قوى الإنسان ويلائم بينها وبين الخدمة الاجتماعية . وهو الفن الذى يقبل عليه خيار الفنانين .

مع نمو الخدمة النفسية التى تضيف إلى بصيرتنا معلومات أغزر عن التكوين الفردى وقوانين النمو ، ومع نمو علم الاجتماع الذى يضيف إلى معارفنا التكوين الصحيح للأفراد ، يمكن استغلال جميع الموارد العلمية لتحقيق أغراض التربية . !

٦٦ | عندما يأتلف العلم والفن على هذا النحو ، ينطلق أقوى دافع إلى العمل الإنسانى ، وتتفجر البنايع الأصيلة للسلوك الإنسانى ، وتضمن أفضل خدمة يمكن أن تؤديها الطبيعة البشرية . .

ليست مهمة المعلم مجرد تدريب الأفراد ، بل تكوين الحياة الاجتماعية للصحيحة . يجب أن يعرف كل معلم كرامة مهنته ، إنه خادم اجتماعى انفراد يحفظ النظام الاجتماعى الصحيح ، وتأمين النمو الاجتماعى الصادق .

وعن هذا الطريق فالمعلم دائماً هو رسول الحق والهادى إلى ملكه .

## الفصل السادس عشر

### ماذا بعد جون ديوى ؟

تحدثت فى فصل سابق عن جون ديوى مع عرض لعقيدته التربوية التى تركت ظلالها واضحة المعالم فى الكثير مما كتبه بعد سن الثامنة والثلاثين ، وقد أخذ القرن التاسع عشر يلفظ أنفاسه الأخيرة لتبزغ شمس القرن العشرين ، وتحتدم فيه أعنى معركة تربوية شهدها تاريخ البشر على الأرض ...

وقد يحق لنا أن نقف قليلا - لا لعرض فلسفة ديوى التربوية من خلال عقيدته - ولكن من أجل إطلالة تحليلية ناقدة للمبادئ الخمسة التى عرضها ، والتى تجد اليوم أصداء واتجاهات فيها من الرفض أكثر مما فيها من القبول . - فيقول ديوى فى ماهية التربية « إن كل تربية تقوم على مشاركة الفرد فى الوعى الاجتماعى للجنس البشرى ، وتبدأ هذه المشاركة تقريباً منذ الولادة لا شعورية ثم تظل تشكل قوى الفرد بصورة مستمرة بتغذية شعوره وتكوين عاداته وتهذيب أفكاره وتنمية مشاعره وانفعالاته » .

ثم يشفع هذا برأيه فى ماهية المدرسة : فيقول « المدرسة هى أولا مؤسسة اجتماعية ، والتربية فى أساسها عملية اجتماعية . فالمدرسة صورة الحياة الاجتماعية التى تهىء الطفل إلى المشاركة فى ميراث الجنس ، وإلى استخدام قواه الخاصة لتحقيق الغايات الاجتماعية . لذلك كانت التربية عملية من عمليات الحياة ، وليست إعداداً لحياة مستقبلية » .

ثم يعطينا ديوى رأيه فى مادة التربية فيقول إن الحياة الاجتماعية للطفل هى الركيزة ... « وليس المركز الصحيح للربط بين المواد الدراسية هو العلم أو الأدب أو التاريخ أو الجغرافيا ، بل النشاط الاجتماعى الخاص بالطفل » .

أما رأى ديوى الرابع فيحدد وجهة نظره فى الطريقة ، فى طبيعة التربية

( ٢ - ٣١ تطور الفكر )



فيقول « تعتمد معالجة ووسائل تقديم المادة للطفل على طبيعة نموه ويرى أن يسبق الجانب الإيجابي الجانب السلبي في نمو طبيعة الطفل ، وأن الحركات سابقة للإحساسات الشعورية .

ويرى ديوى خامساً أن التربية هي الطريقة الأساسية للتقدم والإصلاح الاجتماعي .

وقد علت الأولوية تمجيداً لهذه الآراء الديوية ، ولكن مطارق النقد لم تستطع إلا أن تمارس سطوتها بعد سنوات غير كثيرة من المد الديوى ، لا في أمريكا فقط ، ولكن في أقطار كثيرة شرقية وغربية . بل إن الصيحات الناقدة انبثقت أساساً من أمريكا على أيدي جماعات من المربين والنفسانيين تطلعوإلى عقيدة ديوى التربوية بانفعالات مختلفة ومتشابهة . وفي رأى بعض المربين المحدثين الأمريكيين أن عقيدة ديوى تعكس الروح البراجماتية ، فما هو صدق إنما يتولد عن البحث في نتائج الفعل أو العمل ، ويرون أن عقيدة ديوى تعبر عن إيمان ثابت ليس فقط على قدرة الفرد على النمو ، ولكن أيضاً على قدرة المجتمع لتشكيل الإنسان على أحسن صورة يريد لها هذا المجتمع . كما أن ديوى أنهى عقيدته بقوله ... ليست مهمة المعلم مجرد تدريب الأفراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة . يجب أن يغرف كل معلم كرامة مهنته ، إنه خادم اجتماعي انفراد يحفظ النظام الاجتماعي الصحيح ، وتأمين النمو الاجتماعي الصادق . وعن هذا الطريق فالمعلم دائماً هو رسول الحق والهادى إلى ملكه .

### عدم ارتياح :

ومع هذا الشمول الذى يحسه القارىء لعقيدة ديوى ، وما تشيعه من تفاؤل وما تشعه من براجماتية ، إلا أن ( القارىء ) مضطر إلى الإحساس بعدم الارتياح . ويرى عديد من المربين الأمريكيين أنه قد مضى أكثر من ثلثي قرن منذ أعلن ديوى عن عقيدته ، وفي غضون هذه الفترة صار تغير في مفهومنا عن الطبيعة وعن المجتمع وعن عالم المؤسسات الاجتماعية . بل

أكثر أهمية من كل هذا أننا عايشنا ثورة في مفهومنا عن طبيعة الإنسان ، عن ذكائه ، عن قدراته ، وعن أحاسيسه ...

لقد خاض العالم حربين عالميتين ، وقامت الثورة الروسية ، وتداعت أنظمة حكم كثيرة ، وانحسرت موجة الإمبريالية ، وانتشرت الاشتراكية . وشهد العالم تقدماً هائلاً في التكنولوجيا ، وترك الأرض مكتشفاً وسائحاً في الفضاء ، ونظر من القمر إلى الأرض . وهو الإنسان الذي تشكل في قيم كثيرة وفلسفات مختلفة ... وكان هذا وغيره - داعياً لإعادة النظر وتقييم عقيدة ديوى التى سادت فترة ليست قصيرة .

ولعلنا نحاول الآن أن نعيد فحص آراء ديوى مهتدين بما نعرفه اليوم عن العالم وعن الطبيعة البشرية . على أنه واجب علينا القول إن ديوى كتب ما كتب وقال ما قال حاكماً على ما كان دائراً حوله من عقم وجمود تربويين ، وكان ذلك في التسعينات من القرن الماضي . فعندما أكد أهمية الخبرة المباشرة والعمل الاجتماعى ، فكان ينتقد الشكلية الفارغة للعمل المدرسى وقتئذ ، هذه الشكلية التى لم تربط بين ما تعلمه التلميذ فى المدرسة وبين خبرته خارج المدرسة . وقد ثار ديوى على هذا الفصل وتلك القطيعة ثورة عارمة هادرة ... ولكن إذا زاد الشئ عن حده انقلب إلى ضده ، ومبالغة فى الفضيلة رذيلة .

لهذا فإن المربين الأمريكيين منذ سنوات قليلة مضت يعيدون النظر فى التربية السائدة وهى نتاج الديوية ، ويننون ( إصلاحاتهم ) على مساوئها . بمعنى آخر إذا كان ديوى قد ثار على الجمود والعقم ونادى بالجديد ، فإن التربية الأمريكية اليوم تثور على هذا الجديد ... لا لإرجاع الأمور إلى تربية ما قبل ديوى .

وإنصافاً للحق ، فإن بعض آراء ديوى قد أسىء فهمها ، بل تدخلت العاطفة أحياناً فى وصفها المبالغ فيه علمياً . بل إن ديوى نفسه كتب فى عقيدته قائلاً إن أخطر ما يهدد التربية خضوعها تحت رحمة الأهواء العاطفية . والمقصود بالعاطفية هنا الانسياق والتهافت على الجديد دون وعى تام أو شبه

كامل به : لهذا فقد انتشرت « مشروعات الفصول الدراسية » . وذاعت على كل لسان عبارة « التكيف للحياة » . كما أصبحت من ( الموضة ) التقليل من أهمية المادة الدراسية ، وصار انغماس في التعليم بالعمل . وتمضي أيام وأسابيع حتى تبيض الدجاجة ، وفترة طويلة تستمتع بالرقاد على البيض ، والتلاميذ ومدرسهم ينتظرون اليوم الأعظم ... وقت ضائع لم تستفد منه إلا الدجاجة والكتاكت . ثم موضوع « الاستعداد للتعلم » ، وقد أخذ شوطاً كبيراً ، وأصبحنا نتخذة ذريعة وعصا نتوكأ عليها لتبرير فشلنا وتصورنا . وكأن كل شيء جائز طالما أنه صادر عن ديوى ، سواء قاله أو أسيء فهمه . وإذا صح كل هذا في بداية القرن العشرين ، فتهلّ يجوز أن يصح في الثلث الأخير من هذا القرن مع الانفجار السكاني المروع ، مع التقدم التكنولوجي الرهيب ، وخاصة في أمريكا التي يصفها البعض بأنها أمة تجري على عجلات ، ولا تقبل مطلقاً أن ينتظر أطفالها الدجاجة تم رقادها !!!

### الفرد والثقافة :

مهمة التربية مزدوجة ، فهي — أى العملية التربوية — تنقل إلى الفرد جزءاً من المعرفة التي جمها الإنسان ، وجزءاً من القيم وطرائق السلوك ، وهذه كلها — إلى جانب مكونات أخرى — تكون الثقافة . وبهذا فإن التربية تشكل إحساسات ووعي وطريقة حياة الفرد . ولكن على التربية أيضاً أن تنمي السلوك الذكي حتى يستطيع الفرد أن يتخطى مسالك عالمه الاجتماعي الثقافية ، ويقدر على التجديد والخلق والابتكار على أبسط صورة ممكنة . وهذا أضعف الإيمان . بعملية الخلق هذه يستطيع الطفل أن يكون لنفسه ما يمكن أن نسميه ثقافة الداخلية أو الباطنية .

قد يكون من الممكن أن يكون كل فرد لنفسه فنية ما ، فالمجتمع يعج بمختلف أصناف وألوان الفنون ، والفرد يتخير منها ، وفي داخلته يعاد تشكيل أو صياغة ما تخيره ليخرج فناً خاصاً بهذا الفرد : كذلك الحال عندما يدرس التلميذ مادة كالجغرافة أو الفيزياء ... الخ . ولا يستطيع فرد أن يلم



بكل مكونات المعرفة أو بكل ما تحويه الثقافة التي يعيش فيها . ( وبالمناسبة يحلو للبعض أن يطلق على الثقافة وصفاً أو تعبيراً يكاد يكون مرادفاً هو الذاكرة الاجتماعية . ) . يستطيع الفرد إذن بامتصاصه بعض مكونات الثقافة أن يعيد تشكيلها بحيث تخرج منه وهي تعكس نظرتة إلى الحياة . ويتمكن الفرد من تكوين هذه النظرة عن طريق التربية .

في رأى بعض المحدثين الأمريكيين ، ممن رفضوا الديوية ، أن متطلبات التكنولوجيا تلح على تأكيد حرية الفرد لخلق صور عن العالم ترضيه . كما أن هذا العصر شهد أيضاً بزوغ أيديولوجيات تخضع الفرد لأهداف المجتمع المحددة وتطلب من الفرد أن يكون عاملاً مهماً في تقدم المجتمع ، وهذا واجب أساسي عليه ، ومع اختلاف وجهتي النظر ، فما لا شك فيه أن فهم الإنسان لنفسه وعالمه الطبيعي والاجتماعي قد زاد كما وكيفا . وهذا يدعو إلى تعميق مناهجنا ليس فقط لإثراء المجتمع ، بل أيضاً لإثراء الفرد .

كان ديوى - ربما - على حق عندما نادى باشتراك الفرد في الوعي الاجتماعي للجنس ، ولكن قوله حق له حدان ، لأن التربية - الخبرة منها والشريرة تتطلب اشتراك المتعلم في الوعي الاجتماعي للجماعة التي هو جزء منها بل إننا نعلم أن اللغة التي يتحدث بها ، التي ينطقها كفرد تحدد وتشكل طريقة وتنظيم تفكيره وخبرته وقد تكون بداية تكوين هذا التشكيل والتنظيم منذ بواكير طفولة الفرد ، ويلعب الحوار الدائر بين الطفل وغيره من الأطفال ، وبينه وبين الراشدين دوراً أساسياً في هذا الشأن . باللغة والتفكير تصبح عملية التربية ممكنة . ولكن لأن التربية تمنع خبراتنا شكلاً وتعبيراً ، فإنها أيضاً يمكن أن تكون الأداة الرئيسية لوضع الحدود أمام مهمة العقل ، والضمانات التي يمكن أن تستخدم لمقابلة هذه الحدود هي وضع بديلات للأعمال .

على التربية إذن ألا تكون مجرد ناقل للثقافة ، ولكنها مورد لوجهات النظر البديلة عن العالم ، وأيضاً عاملاً مدعماً للإرادة لمناقشة هذه البديلات .

### البداية وخط السير والامتياز :

قال ديوى إن التربية يجب أن تبدأ بالتبصر النفسى فى قدرات الأطفال واهتماماتهم وعاداتهم .

: لكن نقطة البداية ليست هى خط السير .

انه من الخطأ أن نصحى بالراشد من أجل الطفل ، تماماً كما نصحى بالطفل من أجل الراشد . بل إنه من المبالغة العاطفية الافتراض بأن تعليم الحياة للأطفال أمر يمكن أن يتمشى مع ميولهم واهتماماتهم ، كما أنه من الشكلىة الفارغة إرغام الأطفال على ترديد شعارات مجتمع الراشدين .

يمكن خلق وإثارة الاهتمامات . ولن نجيد عن الصواب إذا قلنا أن العرض يخلق الطلب ، إن تحدى ما هو موجود يخلق استجابات . علينا إذن أن نجهز الأطفال بطرائق أشد عمقاً وفعالية لمعرفة العالم الذى يعيشون فيه ... ومعرفة أنفسهم .

... المدرسة مدخل الحياة العقل . هى الحياة ذاتها وليست إعداداً للحياة . ولكنها نوع خاص من الحياة . نوع أحسن إعداده ليتعامل مع أخطر سنى حياة الإنسان . وليس عمل المدرسة قاصراً فقط على مد المتعلمين بالخبرات التى تؤدى إلى إمكانية استمرار المجتمع ، ولكنها أيضاً بيئة خاصة يمارس فيها المتعلمون خبرة الكشف مستخدمين ذكاءهم حتى ينتقلوا إلى عالم آخر من الخبرات . هذه الخبرات الجديدة تختلف عن خبرات الطفل القديمة .

قال ديوى فى إصرار بضرورة الاستمرارية بين المدرسة والمجتمع والبيت ويلوح أنه أغفل الوظيفة الخاصة للتربية كإطلالة على أبعاد جديدة ، فلو كانت المدرسة مجرد منطقة إنتقال من الألفة الأسرية المنزلية إلى حياة المجتمع ، فهى إذن عملية من السير جداً إعدادها وتنظيمها . يتم هذا بصورة جلية سهلة فى المجتمعات ( البدائية ) حيث تقام حفلة ينتقل فيها الفرد من الطفولة إلى البلوغ والرشد ، ويصبح فرداً عليه مسئوليات معينة نحن لا نستطيع هذا فى مجتمعات أكثر تعقيداً من تلك المجتمعات البسيطة ، يتطلب الأمر فى المجتمعات المتقدمة أن يتعرض الصغار إلى ميادين جديدة من الخبرة محاولين الكشف عن واستجلاء

الغوامض ، محاولين اكتساب قوى جديدة ، هذه هي مادة التربية ، كما يجب أن تكون ، بل هي مكوناتها المنطلق .

ولدينا مثال حي من التربية الصينية التقليدية حيث ارتأت صورة للشخص الجميل ، هو ذلك الفرد الذي يستطيع أن يمزج المعرفة والعاطفة والعمل ويصهرهما في طريقة حلوة للحياة . فكرة تكوين الشخص ( الجنتلمان ) عرفها أيضاً أوربا في القرنين السابع عشر والثامن عشر . نفس الفكرة التي عنها الفريد نورث هوابيهد مؤخراً عندما ألح في ضرورة اشتغال التربية على تعرض الأفراد لفكرة الامتياز . ويشتمل الامتياز على العديد من الأشكال يتناسب في عدداً مع عدد الأفراد المتعلمين ، فكل منهم يكون صورته عن الامتياز . على المدرسة إذن أن تعمل على تنمية أشكال الامتياز ، وقد يعمل المدرس على أن يضمن في تعليمه عوامل تنمية هذا الامتياز . إن من الإمتياز قدرة عالم كبير على التحدث بنفس القدرة والكفاية التعليمية لطفل صغير ، وإلى طالب يدرس الدكتوراه .

### المادة والطريقة :

وننتقل إلى نقطة أخرى تتصل بالمادة التي يتعلمها المتعلمون في المدارس ولكي نفهم المقصود بالمادة علينا أن نحدد وجهة النظر في طبيعة المعرفة . المعرفة نموذج أقمناه ليعطى معنى وتكويناً مميزاً للخبرة . معنى هذا أن الأفكار المنظمة لأي جانب من جوانب المعرفة هي من صنع الإنسان لجعل الخبرة تتسم بأنها اقتصادية ومترابطة . لقد اخترعنا مفاهيم وأفكاراً مثل ( القوة ) في الفيزياء ، ( اللوائح ) في علم النفس ، ( الأسلوب ) في الأدب ... وغيرها كوسائل لتحقيق هدف الفهم . وما تاريخ الثقافة إلا تاريخ وتطور ونمو الأفكار المنظمة ذات الأهمية البارزة ، أفكار تنبثق من القيم العميقة ووجهات النظر عن الإنسان وعن الطبيعة . وليست قوة هذه الأفكار المنظمة قاصرة على مجرد إتاحة الفرص لنا لتفهم التغير الحادث في العالم الذي نعيش فيه ، وأيضاً التنبؤ بهذا التغير ، بل هي تتعدى هذا إلى أن تصبح هذه الأفكار مورداً لأدوات الخبرة .



من هذا يتضح لنا أن تنظيم المادة وتكوينها هو بؤرة التركيز والتأكيد في التربية .

ويتضح أيضاً مما سبق أن وحدة المعرفة توجد في المعرفة ذاتها . وهذا كله يعنى أن ما قصده ديوى عندما قال بإعلاقة المادة الدراسية بمناشط الطفل الاجتماعية ، إنما يعنى سوء فهم لما تعنيه المعرفة وسوء تقدير لكيفية الحصول عليها .

ماذا يجب أن يتعلمه الأطفال بالمعنى التقليدى المعروف لنا عبر عصور التاريخ ؟ الواقع أن هذا السؤال يتحول ليكون إجابة يتحصل عليها الفرد من سؤال آخر هو : ما هو غير التافه ؟ بمعنى لو استطعنا أن نجيب على هذا السؤال « ما الجدير بالمعرفة عنه ؟ » لأصبح من اليسير التمييز بين ما هو جدير بأن يدرس للأطفال ويتعلمونه ، وبين التافه مما يدرسونه ويتعلمونه ، لا شك أن معرفة عن العالم الطبيعى ، وعن الظروف البشرية ، ومعرفة عن طبيعة وديناميات المجتمع ، ومعرفة عن الماضى حتى يستخدمها الفرد في تكوين خبرته عن الحاضر وتنبؤه بالمستقبل ، أقول هذه الأنواع من المعرفة يلوح أنها ضرورية كأسلحة يتسلح بها من يعطى نفسه الحق بأن يكون إنساناً مثقفاً . بل ويضاف إلى هذه الألوان من المعرفة معرفة عن الإنتاج الفنى .

وقد يكون ديوى مصيباً عندما قال إننا لا نستطيع التنبؤ بما سيكون عليه عالم المستقبل الذى سيعيش فيه الطفل الذى نعلمه اليوم . ولهذا فإنه ركز العملية التربوية حول ( تعليم ) الطفل كيف يفكر حتى يستطيع بهذا السلاح أن يحترق تغيرات الزمن والظروف .

لكن ، أليس من الخير أن نقدم للأطفال الأفكار الأساسية في فروع المعرفة بالطريقة التى تستطيع عقولهم فهمها ، ثم نعمل على أن يعمق الأطفال فهم هذه الأساسيات في تقدمهم التعليمى ؟

أن العملية التربوية وهدف التربية شئ واحد ، بل هى نفس الشئ . فهدف التربية هو الفهم المنضبط ، والعملية التربوية في إجراءاتها هى أيضاً

هذا الفهم المنضبط أى هذا الذى خطط بإحكام ودراية فائقة على أيدى أساتذة المادة والمربين . مادة علمية فى بساطة شديدة ، دقيقة فى سهولة يستطيع عقل الطفل فهمها ، ثم هى تتابع فى تسلسل منطقى سليم ، ثم تزداد كما وعمقا مع تقدم الطفل فى مراحل تعليمه .

عكس الفهم ليس الجهل وليس عدم المعرفة . لكى نفهم شيئا يعنى أن نتخلى عن طريقة عهدناها أو أدركنا بها هذا الشيء . ثم أنه بين طريقة إدراك شيء ما ، وطريقة أفضل لإدراكه تقع منطقة من الخلط والفوضى . ومما ورثناه بيولوجياً فإن هذه الفوضى تنتج قلقاً . ومع هذا القلق تأتى الأساليب الدفاعية مثل الهرب والخوف الشديد أو حتى التجمد بمعنى عدم القدرة على إتيان أى فعل ، وهذه كلها تعنى شل وتعطيل عمل العقل .

بيولوجياً هناك قدرة معينة للعقل فى استيعاب المعلومات ، ولا يجب تخطى هذه القدرة وحدودها وإلا أوقعنا الطفل فى دائرة من الخلط والنسيان . لهذا ، فقبل أن يتعرض الطفل لنطاق عريض من المعرفة عن موضوع ما أن يلم بفكرة عامة عن هذا الموضوع ، ويجب أن ترتبط هذه الفكرة العامة بأشياء حسية من واقع خبرة الطفل ، فمثلاً نريد أن يتعلم الطفل فى سنه الأولى بالمدرسة الابتدائية معلومات عن مادة الاقتصاد ، هذا مهم ويسير ، ولنأخذ مثلاً قانون العرض والطلب وهو يلعب دوراً حيوياً فى هذا العلم العريض . يمكن للطفل ( فهم ) هذا القانون من واقع حياته العملية وخبرته الواقعية ، كتوزيع عدد من الأقلام على تلاميذ الفصل ؛ مرة عدد الأقلام أكثر من عدد الأطفال ، وأخرى عدد الأطفال يفوق ما هو معروض من أقلام ، وتبدأ دورة التعليم من هذا الموقف العملى المباشر ، ثم نتقدم نحو المعقول أو النظرى أو المجرد . والمهارة هنا تظهر عندما نحاول كمعلمين استخدام المجرد غير المحسوس لفهم جزئيات أخرى ، معنى هذا أن فهم المعنوى أو المجرد - فيما بعد - يمكن أن يتم دون اللجوء دائماً إلى الواقع المحسوس .

ويعنى هذا أيضاً أن طريقة غالية ثمينة فى التربية تنادى بأخذ يد الطفل لكى

يكشف بنفسه ، وقد تكون هذه الطريقة أئمن من طريقة أخرى قوامها معلومات يعطيها المعلم لتلاميذه ثم يمتحنهم فيها ، وكل همهم إرضاء المدرس أو الحصول على درجات النجاح ، أو التمكن من الالتحاق بالجامعة مثلاً .

إن أهمية الكشف أن الطفل سوف يخلق أو (يعمل) ما يتعلمه ، وسوف يضع ما اكتشفه في موضعه السليم في الثقافة التي يخلقها لنفسه ، وهي مستمدة من ثقافة المجتمع ، ثم ثانياً أن الكشف وما يؤدي إلى إحساس بالثقة هما خير جزاء يجنيه الطفل من التعليم ، هي جزاء يدعم ويقوى ما في قلب عملية التربية ، وتقصد به البحث المنضبط . . .

يجب أن يشجع الطفل على الاستفادة بما يتعلمه وليس معنى هذا بالضرورة أن يجد فائدة اليوم لما تعلمه بالأمس أو حتى في نفس اليوم . وإنما القصد أن يجد الطفل أهمية في ارتباط المعرفة وتماسكها . بل قد تؤدي معرفة الطفل حقيقتين والصلة بينهما إلى محاولة منه لإتمام عملية تعميم ، أو محاولة لتخطي حاجز الجزء إلى الكل ، أو إلى تكوين ( نظرية ) مؤقتة . إن قفزة الطفل من مجرد التعلم إلى استخدام ما تعلمه في التفكير هي خطوة أساسية وضرورية في حسن استخدام عقله ... لا بأس من أن يخمن الطفل ، ولكن في إطار من الواقع ، وخير من أن يستخدم ما لديه من أدلة غير كافية .. هنا ينزع الفرد نفسه من برائن السلبية وأهم من هذا كله أن تتحرر العملية التربوية من عدم الأمانة العقلية ، ومن أشكال الغش التي تشرح دون أن تؤدي إلى فهم . ويرى برونر أنه يمكن أن تعلم أية مادة لأي طفل في أي عمر إذا قدمت له في شكل يناسبه ، شكل أمين . ويعطى مثلاً عن التدريس عن كرسنوفر كولبس لأطفال الصف الخامس ( الإبتدائي في المدارس الأمريكية حيث يقدم لهم كولبس على أنه يمثل مراهقاً أمريكياً يلهو مع أخيه بارت بعد ظهر ذات يوم ويتساءل عما يقع في الطرف الآخر من المحيط ، إن الصورة غير الأمينة التي تقدم للتلاميذ من شأنها أن تثبط الكشف العقلي عند المتعلمين مما يعوق نمو الفهم الحقيقي .



في رأى جمهوره من المربين الأمريكيين المحدثين أن التربية هي الطريق الأساسي للتغير الاجتماعي ، بل هي أقدر على هذا من الثورات . والتغير الحاصل اليوم سريع إلى درجة مذهلة ، وإذا ( آتينا ) بأن المدرسة هي الحياة وليست مجرد إعداد للحياة ، فعليها أن تكعس التغيرات التي تعيشها .

يتضمن هذا أولاً أن نؤمن بضرورة أن تغذى مدارسنا ونمدها بصورة مستمرة بما يحدث في المعرفة . هذا حتمي في ميداني الرياضيات والعلوم ، يجب أن يصل التقدم العلمي إلى صفوف المدارس الابتدائية والثانوية ، في كل مكان تغير ، ومع التغير نتعلم .

ويرى هؤلاء المربون ضرورة وجود مفهوم جديد عن المنهج ويقترحون إنشاء عديد من « معهد دراسات المنهج » . ويجتمع في هذا المعهد العلماء والمربون والنفسانيون والفنانون والمبرزون من معلمي المدارس ورجال أعمال ليراجعوا ويحسنوا المناهج : ويتميز العمل بهذا المعهد بأنه يتعدى هذه الفئة المحددة من أساتذة الجامعة الذين يصممون المناهج ، وربما هم الذين تجاهلوا هذا التغير الهائل الذي تمر به البشرية . إن ما قصد بالامتياز في صفحات سابقة يظهر معناه الآن واضحاً ، وهو أن العالم النابغة الذي يجري أحدث التجارب في معمله والطالب الذي يقف في معمل الكيمياء .. كلاهما يحاول أن يفهم .

#### الخلاصة :

ربما خير خلاصة أن نقدم عقيدة تربوية أخرى غير عقيدة ديوى : « ليست التربية هي مجرد نقل الثقافة ، ولكنها تعطي — أيضاً — شكلاً لقوة وحساسية العقل حتى يستطيع كل فرد أن يتعلم كيف يبحث بنفسه ويكون ثقافة داخلية خاصة به .

إن المدرسة مدخل لحياة العقل ، بما يتضمنه هذا من الثقة في استخدام العقل .

إن مادة التربية هي المعرفة عن العالم وارتباط أجزائه بعضها ببعض ، معرفة لما تكوينها وهيكلها وتنظيمها وتاريخها ، وهذا يسمح لنا أن نجد نظاماً وإمكانية التنبؤ في الخبرة .

إن طريقة التربية هي 'الطريقة المتضمنة في أى فهم ، هي مجهود منضبط  
ليعرف الفرد بنفسه ويحول ما فهمه إلى تمثيل العالم تمثيلاً منظماً يأخذ في اعتباره  
الجزئيات ولكنه يعترف في نفس الوقت بالأهمية القصوى للمعنويات  
والمجردات ، وهذه لا يمكن الاستغناء عنها .

إن المدرسة تظل وتستمر الأداة الرئيسية للتقدم الاجتماعي في وقت يتميز  
بسرعة التغير ، والمدرسة لهذا في أمس الحاجة إلى إثراء وتغيير ما تقدمه ،  
وذلك بالتغذية المستمرة في مناهجها ، كل هذا يعتمد على زرع والتعبير عن  
أشكال الامتياز التي تنبثق في المجتمع .

إن أى أهداف أقل طموحاً من هذه غير جديرة بالتحدى الذى نواجهه .

\* \* \*

لهكذا يفكر المربون المحدثون في الولايات المتحدة الأمريكية في مدخل  
السبعينات من القرن العشرين .

## الفصل السابع عشر

### بياجيه ومنتسوري

عرف العالم الدكتورة ماريا منتسوري الإيطالية دارسة للطب ثم التربية ، واهتمامها بأطفال روما ، وخلقها بيوت الأطفال حيث يخضعون لتربية كانت غريبة عن الربع الأول من القرن العشرين . عرفها العالم غير مقدرة في بلدها ، ثم سافرت في ربوع أوروبا ثم أمريكا وبدأت شهرتها تعلو ولكن بدأ نجمها يأفل حتى ما عاد اسمها يذكر إلا في محاضرات تاريخ التربية .

عرف العالم جان بياجيه السويسري ودراساته العديدة عن الطفل وتفكيره ولغته ، وترجمت كتبه ، وظل اسمه يردد في بعض جوانب القارة الأوروبية ولكنه بدأ ينطفئ في الولايات المتحدة الأمريكية .

وفي أواخر الخمسينات ، وأوائل الستينات كان الحديث عالياً عن ماريا منتسوري وجان بياجيه . بعث من جديد بلغ ذروته اليوم عام ١٩٧٠ .

وقد يكون هذا الاهتمام لعدة أسباب ، ولكن سبين يمكن أن نلخصهما :

أولاً : أظهرت كتابات بياجيه ومنتسوري أنهما سجلا ملاحظات غير متوقعة عن سلوك وتفكير الطفل ، بل لم تكن معروفة .

ثانياً : أن هذين الدارسين استخرجا من خلال ملاحظتهما قوانين ومبادئ

سلوك وتفكير الطفل .

وعند بياجيه قادته ملاحظاته إلى تكوين فلسفة جديدة عن المعرفة ، في

حين أنها عند منتسوري تسببت في خلق فلسفة جديدة للتربية .

ولن يكون هدفنا هنا عرض ما توصل إليه بياجيه ومنتسوري . ولكن

سأعرض ثلاث أفكار أصيلة عن تفكير وسلوك الطفل توصل إليها بياجيه



و. منتسوري ، كل كان يعمل مستقلاً ، لا صلة بينهما إلا البحث والدراسة ، وقد يكون من الخير قبل عرض هذه الأفكار الثلاثة أن نستعرض في إيجاز أوجه الشبه والاختلاف بين ماريانتسوري وجان بياجيه .  
بينهما شبه كبير في أن كلا منهما درس علم الأحياء ، بل أن بياجيه كتب مقالا في ذلك العلم ولم يزل في الثامنة عشرة من عمره ، ثم نال درجة الدكتوراه من جامعة لوزان . منتسوري كانت أول سيدة إيطالية تحصل على شهادة في الطب ، ولها بحوث طبية .

بهذه الخلفية البيولوجية رأى كلاهما أن النمو العقلي امتداد للنمو البيولوجي بل هو خاضع لشتى القوانين والأسس .

كلاهما - أيضاً - يؤكد أهمية ظواهر النمو والسلوك عند الغالبية أكثر من الظواهر الواضحة في الفروق الفردية . فنجد مثلاً أن بياجيه حرص على تبيان التكوين العقل الذي إذا صح لفرد سيكون صحيحاً بالنسبة للمجموع ، وبالمثل كانت منتسوري شديدة الاهتمام بالحاجات والقدرات الشائعة عند كل الأطفال مثل الفترات الحساسة و « التفجرات » .

لا يعني هذا أن منتسوري أو بياجيه ينكران أهمية الفروق الفردية . ولكنهما يقولان في بساطة أن نقطة البداية لفهم الفروق بين الأفراد أن نفهم النمو السوي .

وجه شبه آخر بينهما ذلك الاهتمام الشخصي ، ذلك الشغف العميق الأصيل ، هذا التعاطف العبقري مع الطفل وبالطفل ، إن من يقرأ لمنتسوري أو بياجيه يحس بقدرتهما على سبر أعماق الطفل وأنها يعرفان فيم يفكر وبم يحس ، ولماذا يفعل كذا في هذه اللحظة أو تلك .

في دراساتها صدق أصيل ، نابع من حماس أصيل ورغبة أصيلة ،

(١) لكن بياجيه يقول إن هناك وجه اختلاف بين حياة الجسم وحياة العقل ، بمعنى أن يحدث لحياة الجسم بعد سن معينة نكوص موصول للشيخوخة .

Piaget, J. : Six Psychological Studies, p. 3 .

ناهيك عن كلمات فقدت الكثير من معانيها من كثرة ترديدها كالتضحية والولاء  
وبعدد العينة والحالات و... الخ .

منتسوري جمعت الأطفال وجلست إليهم وبينهم ومعهم إلى أن تغلغت  
فيهم وعرفهم ، كان يياجيه مع أطفاله الأب والأخ والرفيق ، وفوق كل هذا  
العالم .

وقد يرى البعض أن بين منتسوري وبياجيه بعض نقاط خلاف في دراسة  
الطفل ، بالنسبة لبياجيه دراسة الطفل وسيلة إلى غاية ، ليست غاية في حد  
ذاتها .

اهتم باستخدام نتائج دراسته للأطفال ليجيب عن أسئلة عن طبيعة وأصول  
المعرفة ، لا يعني هذا أنه لم يهتم بالطفل كإنسان ، ولكن الحديث هنا عن  
دراسة الطفل ، هذه الدراسة لم يقصد بها بياجيه الحصول على أصول تنمية  
الأطفال ، بل إنه لم يدخل في إطار المشاكل التربوية للطفل إلا في عام ١٩٦٤ ،  
قال إن غيره يستطيعون هذا خيراً منه ، أما هو فإسهامه قاصر على ميدان  
المنطق والمعرفة ... ثم ثانوياً يأتي اهتمامه بسيكولوجية وتربية الطفل .

على النقيض كانت منتسوري ، منذ البداية وهي حريصة في ولع شديد  
بصلاح الطفل ، لقد أمضت سنوات عديدة من عمرها المشر في تدريب  
المرشحات ( المعلمات ) ، وتربية الآباء والأمهات ، وتحرير الأطفال من  
طرائق تربوية كانت في رأيها مؤذية للنمو العقلي كالطعام الهزيل في قيمته  
الغذائية بالنسبة للنمو الجسمي . وهبت منتسوري نفسها لتحسين تربية الطفل ..  
وكان ذلك بطرق محسوسة ملموسة غير ساذجة في آفاق النظريات والفلسفة .  
طرق يستطيع من يربى أن يفهمها .

بساطة مؤثرة ، بعيدة عن التعقيد غير المفهوم .

فهمت وانتفعت وعرفت منتسوري ما تريد ، فأمكنها أن توصل للبشرية  
ما توصلت إليه ... وفي غير تعقيد .

وجه اختلاف آخر بين هذين المجددين ينبع أساساً من طريقة المعالجة والدراسة، يياجيه أساساً اهتم بالنظرية ، أما منتسورى فقد أخضعت نفسها للعمل الملموس . أطلق يياجيه على عمله وعن نفسه أنه « رجل فى الوسط » بين جماعة القائلين بأن الخبرة أساس المعرفة ، والقائلين بأن العقل محتو على عناصر المعرفة وهذه ليست حاصلة عن طريق الحواس .

ولنتقل الآن إلى أوجه الشبه ، مع ملاحظة التأكيد هنا على آراء منتسورى أكثر من الاهتمام بطريقته ، حيث يمكن عقد أوجه الشبه بينها وبين يياجيه ، إذ أن الأبحاث الجارية على طريقة منتسورى لم تستكمل بعد :

#### أولاً : الوراثة والبيئة :

كان واطسون عام ١٩٢٨ فى أوج مجده ( مدرسة السلوكيين ) منادياً بأهمية البيئة وأثرها الهائل فى النمو العقلى للفرد ، وفى الستينات جاء برونر بنفس الدعوة ولكن فى صلابة وانتشار أكثر ، وإذا قارنا بين يياجيه ومنتسورى فى كفة وواطسون وبرونر فى أخرى ... فالمقارنة لن تجدى نفعاً .

ينكر برونر تماماً أثر الوراثة ، ولم ينكر يياجيه ومنتسورى أثر البيئة تماماً . المسألة إذن ليست فى قالب هذه أو تلك ، الوراثة أم البيئة ولكن فى مشكلة التفاعل بينهما .

سبق أن قلت إن رأيهما متفق على أن النمو العقلى امتداد للنمو الجسمى ، وعلى هذا القول وتطوير هذه الفكرة قدما إسهامها العظيم لمشكلة التفاعل بين البيئة والوراثة .

البيئة تقدم الغذاء للتكوين العقلى ، بالضبط كما تقدم الغذاء لنمو الأعضاء الجسمية .

هذا يعنى أيضاً ( ومنتسورى تؤكد هذا فى شدة ) أن بعض العناصر التى تقدمها البيئة أكثر فائدة من غيرها للنمو العقلى ، بالضبط كما أن بعض المواد الغذائية أصلح للجسم من غيرها .



« البيئة المعدة » (١) كما هي موجودة في مدارس منتسوري : أعدت بحيث تمد الطفل بأمثل غذاء ممكن لنموه العقلي .

ولكن المسألة ليست بهذه البساطة في أنها ذات جانب واحد ، البيئة تهيء الغذاء للنمو العقلي . لكن على النمو أن يكيف ويشكل نفسه على حسب البيئة التي يوجد فيها ، الطفل يستطيع تعلم أية لغة ليتكلمها ، وهو يتعلم اللغة التي توجد في البيئة التي يولد فيها والتي تعرض لها ، وبالمثل ما يكونه الطفل من عادات واتجاهات وقيم ومفاهيم و .. إلخ مما تفرضه البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها الطفل .

يأخذ في الاعتبار كل من منتسوري وبياجيه هذا الدور الذي تلعبه البيئة في تكوين المحتوى العقلي للطفل . ما أجمل ما فعلته منتسوري وهي تقدم للأطفال لعباً وأدوات مثل الحروف الهجائية المغطاة بالورق المصنفر ، لوحات الأعداد ، الأشياء ذات الأشكال والأوزان المختلفة ، إذ هي في نفس الوقت تقدم الغذاء للنمو العقلي وكذلك المحتوى التربوي ، يتعلم الطفل أشياء وهو يتناول الغذاء لنموه العقلي .

إذن : البيئة تقدم المادة الغذائية لنمو التكوين العقلي أو القدرات العقلية التي تم وضع نمط نموها سابقاً ... في الجينات ؛

ما يحويه الفكر هو من البيئة مباشرة كاللغة والمدركات ، والأفكار ، والعادات ... إلخ . كل ما يكتسبه الطفل ؛

ما الدليل على هذا المفهوم للدور المزدوج في التفاعل بين البيئة والوراثة ؟ فيما يختص بالبيئة على أنها المورد الغذائي لنمو العقلي والذي هو موجه داخلياً ولا علاقة للبيئة به ، فهناك أدلة عديدة في بحوث بياجيه (٢) . في دراسة قام بها Hyde عام ١٩٥٩ أعطى مجموعة من الأطفال ( إنجليز ، عرب ،

---

Orem, R.C. (Editor) : A Montessori Handbook. p. 71. (١)

Decarie, Th. G. : Intelligence and Affectivity in Early Childhood, pp. -27. (٢)

هنود ، صوماليين ) مجموعة اختبارات في أعمال عن الأعداد والكميات . وقد كانت الإجابات متشابهة ومشابهة لتلك التي حصل عليها بياجيه من الأطفال السويسريين . وفي عام ١٩٦٦ وجدت Goodnow و Bethon اختلافاً ضئيلاً بين مجموعتين من الأطفال الأمريكيين ومجموعتين من الأطفال الصينيين في هونج كونج فيما يختص بالسن الذي يظهرون فيه نسبة تفكير محسوس ، وقد استخدمت الباحثان ستة مجموعات تراوح أعمارهم بين السابعة والحادية عشرة وهي أيضاً متفاوتة في الذكاء . وقد استخدمت الباحثتان مجموعة من اختبارات بياجيه عن الكمية والوزن والحجم وغيرها .

معنى هذه الدراسة التي تشمل على الأطفال من شعوب مختلفة ، أن الأطفال يستطيعون استخدام أية مثيرات موجودة لنموهم العقلي ، بالضبط كما يستخدم الأطفال في أي مكان مختلف المواد الغذائية ليحققوا نموهم الجسمي وهناك أدلة عديدة فيما يختص بالدور المباشر الذي تلعبه المثيرات البيئية إزاء محتوى الفكر . في دراسة مقارنة قام بها Kleinberg و Cambert عام ١٩٦٧ كانت هناك فروق ، حتى في سن السادسة . وفي إجابات الأطفال على سؤال « من أنت ؟ » . معظم الأطفال الأمريكيين دار تفكيرهم أساساً حول « أنا ولد » أو « أنا بنت » في حين أن أطفال قبائل البانتو أجابوا في إطار الجنس « أبيض ، أسود .. الخ » . الأطفال اللبنانيون ربطوا إجاباتهم بالصلات العائلية والقرابة .. « أنا ابن عم علي » . تظهر هذه الدراسة دور البيئة الطبيعية والاجتماعية في تشكيل فكرة الفرد عن نفسه .

بالنسبة للقدرات العقلية للوراثة الدور الموجه ، والبيئة تابعة . وفيما يتصل بمحتوى الفكر العكس صحيح . . . بهذا الدور المزدوج أعطي بياجيه ومنتسوري العالم مفتاحاً لحل هذه المشكلة ... الوراثة والبيئة .

ثانياً : القدرة والتعلم :

حيث تدور البحوث في علم النفس التجريبي ينظر إلى الطفل على أنه كائن

ساذج . هذا يعنى أن الطفل هو الفرد قليل الخبرة - أو نادرها - على الرغم من أن قدرته على التعلم لا تختلف في جوهرها عن تلك التي يمتلكها الراشد . ولعل الاختلافات بين الراشدين والأطفال هي أن الأول كانت لديهم الفرص والوقت للاستفادة من الخبرات ، الأمر الذي يفتقده الأطفال .

يرى بياجيه ومنتسوري أن الطفل كائن صغير غرض ، وهذا يعنى أن حاجاته وقدراته تختلف عن تلك عند الكبار .

وإذا وضعنا ذلك القول بلغة علم النفس التجريبي لقلنا إن القدرة تتحد بالتعلم ، في حين أن علم نفس النمو يرى أن التعلم يتحدد بالقدرة ( أو بالنمو ) . الأمر قد يتضح إذا قارنا بين الطائرات ذات المحركات منذ ربع قرن مضى والطائرات النفاثة والمتخطية لحاجز الصوت اليوم ، ناهيك عن الصواريخ وغيرها . طائرات الأمس سرعتها محدودة ( قياساً بسرعة طائرات اليوم ) والمسافة التي تطيرها قصيرة ( أيضاً نسبياً ) . طائرة اليوم سريعة جداً ، تقطع المحيط دون توقف ، سعتها أكثر وإمكاناتها أضخم ( أيضاً نسبياً ) . طائرة الأمس ، لها سرعة قصوى . ومهما بذل الطيار ومساعدوه فلن تسرع الطائرات أكثر مما تستطيعه ، وهو أقل بكثير مما تستطيعه طائرة اليوم . وليس من شأننا هنا أن نقارن طائرة اليوم بالمستقبل . وحقاً حققت طائرة الأمس معجزات على قدر ( موتورها ) و ( عددها ) وتصميمها ... الخ . ولكن طائرة اليوم لم تظهر فجأة من طائرة الأمس ، بل مرت في العديد من التجارب والتحسينات ، أو قل أطوار نمو .

ونمو العقل يمر في أطوار من الطفولة إلى الرشد .

وكما أن موتور الطائرة وعددها و .. الخ . تحدد سرعتها وسعتها ومداهها ، كذلك القدرة العقلية في أية مرحلة تضع الحدود لتعلم الطفل .

إذا حصلنا على طائرة من طائرات الأمس ( في حالة صالحة للطيران ) وعهدنا بها إلى مختص حاذق ، فقد يعدل شيئاً هنا وشيئاً هناك ، وقد يغير قطعة ما في الموتور ، أو المحرك أو في كليهما إذا ارتأى ذلك ، وهنا تستطيع



الطائرة أن تحمل عدداً أكبر من الركاب ، أو طروداً أكثر ( حسب الظروف )  
وقد تقطع مسافة ما في زمن أقل مما تحتاجه قبل هذه العناية الهندسية :

بشيء من التدريب العلي على يد المختصين يستطيع الطفل أن يتعلم ما كان  
يلوح أنه لا يستطيعه قبل تلك العناية من المختصين .

في رأى بياجيه ومنتسوري ، أن ذلك الطفل لم تتغير قدرته على التعلم . أى  
أن القدرة تحدد التعلم ، والعكس ليس صحيحاً .

منتسوري وبياجيه براء من الإشاعات التي راجت والمرتبطة بتعجيل النمو  
والإسراع في النمو .

يقول بياجيه « من المحتمل أن تنظيم عمليات النمو لها مدد ترى أنها الأفضل  
والأكثر صلاحية ، فمثلاً إننا نعلم أن الطفل البشري يحتاج "بعد ولادته من  
تسعة أشهر إلى اثني عشر شهراً قبل أن يكون مفهوماً مضمونه أن الشيء سوف  
يظل مكانه إذا أسدلت ستارة أمامه وحجبته ، القطة تنمو في مراحل تنمو كالbشر ،  
ولكن القطة تفهم ما فهمه طفلنا البشري هذا بعد ثلاثة أشهر فقط من ولادته  
فالقطة متفوقة على طفلنا بستة أشهر . هل هذه ميزة ميز الله بها القطة وحجبها  
عن الإنسان ؟

الإجابة ببساطة أن القطة لن تنمو أبعد من هذا ، والطفل البشري ، أبطأ  
حقاً ولكنه قادر على التقدم إلى أبعد ، فالأشهر التسعة لم تضع عبئاً ، ولتسبق  
القطة ما شاء لها : يقول بياجيه في حديث له مع محرر مجلة أمريكية ...

« إذا قبلنا الحقيقة القائلة بأن هناك مراحل للنمو فسوف يقفز سؤال أسميه  
بالسؤال الأمريكي وأنا أسأل نفس السؤال كلما زرت الولايات المتحدة  
الأمريكية ... إذا كانت هناك مراحل للنمو هل في الإمكان الإسراع بها ؟  
هل من الضروري أن يمر الطفل في كل مرحلة من هذه المراحل . أم أنه في  
الإمكان تخطي واحدة أو أكثر ؟ الإجابة السريعة « نعم » ولكن إلى أى حد  
نستطيع ذلك ؟ ...

منذ عدة سنوات قال جيروم برونر Jeroms Bruner ما أذهلني حقاً

وهو أنك تستطيع أن تعلم أى ( شىء ) للطفل إذا قدمته بالطريقة السليمة ، أى شىء لأى طفل إذا اتبعت الطريقة الصحيحة ... لا أعلم بما إذا كان متمسكاً برأيه هذا ... وكل ما يمكن القول به الآن أن لدى فرضاً ، ولكنى لست قادراً على برهنته ... من المحتمل أن تنظيم العمليات الخاصة بالنمو لها وقت يمكن أن نسميه بالأفضل والأحسن ...

ثم يقص بياجيه قصته عن القطة والطفل البشرى السالف ذكرها .  
كان هذا رأى بياجيه فى عام ١٩٦٧ ومازال الخلاف واضحاً بينه وبين برونر الأمريكى . وإن كان المعضدون لبرونر فى تزايد مستمر خاصة بعد أن أدخلوا فى حسابهم استخدام التكنولوجيا (١) .

وعلى نفس النهج كتبت ماريا منتسورى « لا يجب علينا أن نشغل أنفسنا بمشكلة البحث عن وسائل وكيفية تنظيم داخلية الطفل وشخصيته ، إنما مشكلتنا الحقيقية فى البحث عما تقدمه غذاء للطفل لنموه العقلى (٢) » .

إن فشل العديد من التجارب التى قصد بها تدريب الأطفال على ما وضعه بياجيه فيما يختص بالتفكير عند الأطفال ، قد عضد فكرته عن أن القدرة تحدد ما يتعلمه الطفل . وهناك تجارب أخرى وجد فيها أن أطفال السادسة والسابعة والثامنة استطاعوا تحسين نتائج إدراكهم الحسى نتيجة لتدريبات معينة . ولكن وجد أن الأطفال الأكبر من أولئك سناً قد حصلوا نتائج أعلى بأقل كمية من التدريبات ، المقارنة مع الأطفال الأصغر سناً .

ومع تأكيد بياجيه ومنتسورى على أن القدرة تحدد ما يمكن أن يتعلمه الطفل وكيف يتعلمه ، فإنهما لا ينكران أن الأطفال « يتعلمون كيف يتعلمون » أى أنهم فى أى سن يمكن تعلم فنيات تساعد على استخدام قدراتهم بفاعلية أفضل .

---

Jenninegs, Frank G. : Jean Piaget - Notes on Learning : (١)

Saturday Review 20 : May 20th 1967, pp. 81-83.

Montessori, Maria : Spontaneous Activity in Education, 70. (٢)

كلاهما لا يعضد التعجيل في النمو العقلي :

ما يؤكدانه هو ضرورة مد الطفل بالمشيرات والجو اللازمين لتحقيق إمكاناته في الزمن والسرعة المناسبين .

ثالثاً : الحاجات المعرفية والسلوك المتكرر :

لاحظ بياجيه ومنتسوري تكرار السلوك المصاحب لانبثاق القدرات العقلية السلوك المتكرر في نظر النفسانيين والتربويين غير مقبول ، ولا يجب أن يشجع الأطفال عليه . . فقد لاحظ بياجيه تكرار الأطفال في سن معين لأسئلة تبدأ بكلمة « لماذا ؟ .. ( ليه ؟ ) » ، هذه الأسئلة التي تبدو مضايقة للوالدين وتبدو غبية من فم الطفل خاصة عندما يكررها بإلحاح . هذه الأسئلة المستطلعة تعبيرات عن محاولات الطفل التفريق بين أحداث مقصودة أو مدفوع الإنسان لعملها ، وبين نتائج القوانين الطبيعية ... طبعاً الطفل في الخامسة لا يعرف مضمون ومعاني هذه الكلمات ، ولكن أسئلته في مجموعها درست وحلت ووجد أنها تهدف إلى الوصول إلى تلك الفروق .

وقد لاحظت منتسوري أيضاً هذه العمليات المتكررة ، وقدرت أهمية هذا السلوك المتكرر ، وأطلقت عليه « استقطاب الانتباه » .. تقول (١) ... « راقبت الطفلة بانتباه شديد دون أن أحاول التدخل فيما تعمله ، وعددت كم من المرات تعيد تنظيم القطع الصغيرة في اللوحة التي أمامها ، واستمرت مدة طويلة ، ثم اقتربت منها ورفعتها وهي على كرسيها ووضعها على منضدة ، وما زالت اللعبة في ( حجرها ) وتبعثرت القطع ، ولكنها سرعان ما جمعتها وبدأت تلعب من جديد ثم ناديت على الأطفال ليغنوا ، وقد غنوا ، وما زالت الصغيرة مستغرقة فيما هي فيه ... وكنت ما زلت أعد ، فقد لعبت لعبتها أربعاً وأربعين مرة ... ثم توقفت ، ونظرت حوالها شاعرة بالرضا والكفاية ... كأنما صحت من نومة منعشة » .

تكرار السلوك دليل على نضج القدرات الجسمية ، الطفل يمسك أشياء في يده ثم يلقها ، يتناول فنجاناً ثم يقذفه ... ليس هذا سلوكاً تدميراً تخريبياً .



ولأنما هو نابع عن حاجة الطفل للتدريب على مسك الأشياء ثم تركها . وما يفعله الطفل هنا هو تدريب القدرات الحركية المنبثقة أو تحسينها ، وبنفس الطريقة تتحقق القدرات العقلية ، ويتم ذلك بالتدريب بوسائل استعانة بأية مثيرات موجودة طفل الرابعة الذى يقارن نصيبه من الحلوى بنصيب إخوته ليس أنانياً أو سيئ الطباع ، إنما هو تلقائياً يمارس قدرته فى عمل المقارنات الكمية . طفل منتسورى الذى يكرر فك الزراير ثم إحكامها ثم فكها وهكذا عدة مرات إنما هو يمارس ويدرب قدراته العقلية المنبثقة :

يقول بياجيه ومنتسورى إن هذا السلوك المتكرر له قيمة كبرى للطفل ، بل هو ضرورى لنمو ذكائه .

وعلى الرغم من أنه لا توجد أبحاث كافية خاصة بدور التكرار فى النمو العقلى ، ومع ذلك فإن ثمة نتائج توصل إليها Elkin و Weiss عام ١٩٦٧ . عرض الباحثان - على أطفال من رياض الأطفال والصف الأول والثانى والثالث - لوحة عليها ١٨ صورة مثبتة على هيئة مثلث . وكان عمل الأطفال التعرف على كل صورة من الصور الثماني عشرة بالترتيب الذى لصقت فيه الصور على شكل مثلث . بالنسبة لأطفال الرياض سموا الصور بالترتيب الآتى : بدءوا من قمة المثلث ثم تتبعوا ترتيب الصور على أضلاعه الثلاثة . بنفس هذا الترتيب تتبع أطفال الصف الثالث الصور ، وكذلك بعض أطفال الصف الثانى ، ولكن بعض أطفال الصف الثانى وأطفال الصف الأول سلكوا طريقاً غريباً : من قمة المثلث إلى القاعدة ثم من اليسار إلى اليمين .

تفسير هذا ، يلوح ، هو أن أطفال الصف الأول ما زالوا فى مرحلة بداية نعلم قراءة اللغة : وهى الإنجليزية ، فهم يقرأون من اليسار إلى اليمين ثم تتابع السطور من أعلى الصفحة إلى أسفلها ، من المحتمل أن هذا أثر على طريقتهن فى تسمية الصور على أضلاع المثلث ، لهذا لا نحب أن نحكم على سلوكهم بالغباء ، لاحظ أن بعض أطفال الصف الثانى اتبعوا نفس الطريقة ، وهم أبطأ فى تعلم القراءة من زملائهم فى نفس الصف بحيث يمكن وضعهم فى مستوى الصف الأول .

## الفصل الثامن عشر

### الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي

لم تأل الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي جهداً في سبيل استخدام المدارس والكلليات لتشكيل المجتمع . مجتمعان مختلفان ، ولكن معاهد التعليم فيهما لها دور واضح التأثير . فإلى العالم الجديد ، على الجانب الغربي من المحيط الأطلسي هاجرت مجموعات مختلفة من جنسيات عديدة . وإلى أمريكا على الجانب الشرقي من المحيط الهادي نزحت أعداد غفيرة عابرة هذه الشقة المائية الهائلة من آسيا . تنوع واضح تحت ظلال علم واحد ونظام سياسي واحد : فكان لابد من مجهود جبار تبذله التربية في محاولات لإزالة المتناقضات التي حملها المهاجرون ، ومازالوا يحملونها في هجرتهم إلى اليوم . وقد نجحت المدارس الأمريكية في هذا المضمار .

وفي اتحاد الجمهوريات السوفيتية كانت الحاجة ملحة لثورة تربوية مباشرة في أعقاب الثورة البلشفية . فلسفة جديدة ، بل تختلف جذرياً عن فلسفة المجتمع الروسي قبيل ١٩١٧ . كان لابد للماركسية اللينينية أن تتأكد ، وبسرعة ، بل كان لابد للأجيال الصاعدة أن تتشرب هذه الفلسفة وتعيشها حتى تصبح جزءاً من نسيج تكوينها ، وقد نجحت التربية الروسية في هذا المضمار .

وتتميز دور المدارس في كلا المجتمعين - أيضاً - بالتأثير المباشر كوسيلة للنمو الاقتصادي . لم يكن معقولا أن يكون نمو اقتصادي دون العضد الركيز من التربية بمدارسها ومعاهدها ومؤسساتها . لم يكن معقولا ولا مقبولا أن يفكر المسئولون في تنمية اقتصادية دون أن تكون التربية بنداً رئيسياً في تفكيرهم ، لهذا تضاءلت الفجوة بين المداخن والسبورات ، بين أفران الحديد والصلب وقاعات المدارس لقد سقطت دول نامية في هاوية الخطأ عندما فكرت في نمو وازدهار اقتصادي ، ثم أقبلت عليه دون أن تعد له القرى البشرية اللازمة ، فاهتزت المداخن ، وخرج الإنتاج بنوعية هزيلة ...

بين التربية الروسية والأمريكية أوجه تشابه ، وبينهما أوجه اختلافات

واضحة وهذا ما سأعرض له في الصفحات القادمة : ولكن كبدابة قد يحق لنا القول بأن كلا النظامين تعرض لضغوط واحدة :

١ - ضغط الأعداد المتزايدة من المتعلمين .

٢ - ضغط المعرفة وتفجرها وتنوعها .

٣ - ضغط القوى التي قاومت التغير .

ومع كل هذه الضغوط استطاعت التربية في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي أن تشق طريقها بنجاح ، وتحقق الكثير من أهدافها .

### الاتحاد السوفيتي :

لم تجد ثورة ١٩١٧ نفسها أمام خراب وإملاق ، فقد كانت روسيا دولة أوروبية لها موارد اقتصادية (وخاصة الفحم والبترول ) غنية . حقاً لم تكن موسكو ولا سانت بطرسبرج في غنى لندن أو باريس ، لكنهما كانا أحسن حالا من مدريد وبرشلونة وروما ، كانت هناك صناعات ضخمة ، فقد تدفقت رموس أموال طائلة في روسيا مرسية دعائم نمو اقتصادي . ليس من شك أن النمو الاقتصادي منذ ثورة ١٩١٧ كان موهجاً ومرسوماً ولكنه استفاد من الجهود السابقة .

على أن ثورة ١٩١٧ - ورثت فيما ورثته - أمة بالغة وخاصة في الأجزاء الآسيوية من الاتحاد السوفيتي ؛ وفي المناطق الريفية عامة ، أما المدارس - بصفة عامة - فكانت متخلفة في مناهجها وطرائق التدريس ، تخلفاً يجعلها أقل من المستوى عن الأقطار الأوروبية ، بل أن الفجوة واسعة بينها وبين المدارس الإنجليزية ، وإن كانت تضيق قليلاً بينها وبين مدارس جنوب أوروبا .

وكانت للأرستوقراطية والطبقة المتوسطة العليا مدارس ثانوية ذات طابع أكاديمي يؤدي بالخرجين إلى الجامعات التي تخرج الموظفين للإدارات الحكومية وقد سارت المدارس الثانوية والجامعات على المنهج الألماني ، في حين أن الفرنسية كانت لغة الأرستوقراطية . على أن ثورة ١٩١٧ أتت بنوعين من



الإصلاحات غير اصوة وجه التربية تغيير أعميقاً . كان الإصلاح الأول موجهاً ضد الأمية السائدة : وكان مذهلاً ما حدث في الاتحاد السوفيتي ، في مدة زمنية امتدت ثلاثين عاماً زالت الأمية عند الشباب وغير الطاعنين في السن ، كما أصبح هناك تعليم ابتدائي عام . تم هذا في الوقت الذي خاضت فيه روسيا حرباً عالمية طاحنة ، تكافقت حوالى عشرين مليوناً من أبنائها ، إلى جانب ما حاق بها من دمار وتخريب . ويعزى جانب كبير من هذا الإنجاز المذهل إلى حماس الحزب الاشتراكي وجديته في إطفاء نيران الأمية والجهل : لقد عبثت الجهود الصادقة ، وفتحت المدارس والمراكز في المزارع والمصانع ، ومدارس عملت بالنهار وبالليل في إيمان وتصميم لتعليم المواطنين والمواطنات ، ويذكر أنه كانت تمنح في القرى أمكنة للسيدات اللواتي يستطعن تعليم المواطنات ، كما كانت النظرة إلى غير المتعلم تضعه في مواقف حرجية :

وقد اهتمت الإدارة المركزية بأعداد المعلمين ، كسلاح ماض لتحقيق هدفها في محو الأمية ، فأنشئت مراكز تدريب المعلمين حيثما سمحت الظروف . والتحق بها من كانوا على قدر من التعليم ليعدوا مدرسين . أما الاهتمام بتحسين الجامعات والمعاهد العليا فقد جاء فيما بعد ، بعد أن اتسعت وامتدت القاعدة العريضة في إعداد المعلمين . وقد نال المعلمون منذ بداية الثورة مكانة مرموقة وكان هذا الاهتمام الضخم بالمعلم هو الإصلاح الثاني .

ولنتقل الآن إلى فلسفة التربية في الاتحاد السوفيتي ، ونحن هنا نقف وجهاً لوجه أمام الماركسية . ويذكر أنه عندما أصبحت السيدة Krupskaya ( زوجة لينين ) المسيطرة على التربية السوفيتية نشرت آراءها . التي نظر إليها على أنها آراء تقدمية . ومن الغريب أن تسود آراء جون ديوى الأمريكي التربية الروسية ، فقد عمت التربية التقدمية المدارس بما فيها من مركزية حول الطفل ، وخضوع لميوله واهتماماته ، وفرص عديدة للنشاط الفردي ، والتساهل في التقيد بمناهج محددة موضوعة . وقد ألغيت هذه الديوريات فيما بعد ، ولكن ما زالت آثارها تترك بصماتها على التربية السوفيتية اليوم . فمثلاً هناك إعراف

بأهمية الطفل في المجتمع السوفييتي ، ويهتم المجتمع بمعاملة الأطفال كأفراد لهم حقوق يجب احترامها . هذا موجود الآن ، ومن المحتمل أن السيدة كروبسكايا في آرائها استندت إلى التقاليد الروسية في حب الأطفال . وهذا واضح اليوم في اهتمام روسيا بدور الحضانة وبالتطبيع الاجتماعي المبكر للأطفال .

هذا وقد دعت الظروف الاقتصادية - في وقت ما - المسؤولين في الاتحاد السوفييتي إلى إبقاء الأطفال بالمدرسة ساعات طويلة مع منحهم وجبات غذائية فقد كانت أزمة مساكن ، وقلة من الغذاء ، فكان خيراً أن يبقى الأطفال في المدرسة إلى المساء :

وكان اهتمام السوفييت بالأطفال يعادله اهتمامهم بالمرأة التي تبوأ مكانة مرموقة في المجتمع . ومن المعروف أن المجتمع السوفييتي أعطى المرأة أعلى مكانة ، فهناك طبيبات ومدرسات ومهندسات بأعداد لم يستطع أي مجتمع غربي في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية الوصول إليها . ولعل الفضل في هذا التقدم النسائي يرجع إلى تشجيع السيدات على التعلم والتسهيل عليهن بفتح دور حضانة تتقبل الأطفال في أية ساعات من اليوم .

وقد قتلت آراء ديوى في عهد ستالين ، بل يقال أنه أمر بإلغاء التعليم المشترك . وأن يفصل البنون في مدارس خاصة بهم . وللبنات مدارسهن . ولكن عاد التعليم المشترك مرة أخرى بعد انقضاء العهد الستاليني . وظل اهتمامه بالنظام وسلطة الإدارة المدرسية ، والتحصيل الدراسي سائداً ، ولكن صار تحول عن المدرسة المتمركزة حول الطفل . ولعل هذا أحد الفروق الأساسية اليوم بين التربين الروسية والأمريكية . ويرى الملاحظون والدارسون للتربية السوفييتية أنها تتميز بالتركيز على مناهج موحدة لجميع التلاميذ ، ومدارس موحدة عامة . كما أن التركيز في علم النفس السوفييتي على التعاون . ومن أساسيات علم النفس ( الماركسي ) أن القدرات تكتسب وليست فطرية ، وأن الفروق بين الأفراد تمثل اختلافات في الظروف البيئية وفي الاستجابات التي يكونونها . وينتظر من التلاميذ المتفوقين في التحصيل الدراسي أن يساعدوا

زملائهم المتعثرين : كما أن اعتقاداً يسود بأن ضآلة التحصيل الدراسي مرجعها إلى عدم الرغبة في التعليم ... فكل الأفراد خلقوا إنسانية ، ومن يقبل على التعليم أكثر يحصل أكثر ... ولا دخل هنا لما يسميه علم النفس في الدول الغربية والرأسمالية بالذكاء الفطري والقدرات التي يولد الفرد مزوداً بها .

ومع هذا ، فإن الفروق بين الأفراد تفصح عن ذاتها في سن معين ، ولهذا فإن الاتحاد السوفييتي ألقي اهتماماً بإنشاء مدارس خاصة بعد سن الخامسة عشر حيث يدرس فيها التلاميذ ليصبحوا جيش العمال المهرة . ولعل على رأس وظائف التربية في الاتحاد السوفييتي إعداد طوائف المتخصصين للمجتمع في شتى مجالاته وأنشطته .

وتكون الجامعات نسبة بسيطة ( نسبياً ) في النظام التعليمي ، وكذلك المدارس التي تعد الطلبة لهذه الجامعات . وتهتم الجامعات بأعداد الباحثين في شتى المجالات ، ومستواها عال جداً ، ويضم التعليم العالي - إلى جانب الجامعات - المعاهد التكنولوجية المتخصصة ، وهي ذات طابع تطبيقي .

ويلمس الدارس للتربية السوفيتية أثراً ماركسياً آخر هو مزج الدراسة بالعمل . فقد اهتمت ( إصلاحات ) خروشوف ( ١٩٥٨ ) التعليمية بتنمية نظام يعطى فيه كل طالب - باستثناء الموهوبين - فرصة العمل بين سن ١٤ سنة وعشرين سنة حتى تذوب الفوارق بين الفئة المثقفة وغيرها . ويقال إن دافعاً لهذه الإصلاحات هو العجز في عدد العمال بعد ملايين الضحايا في الحرب العالمية الثانية ونقص المواليد ، وكذلك خوف الساسة من تكون طبقة طلابية قد تقوم بعمليات فيها خطورة على النظام . ومهما تكن الأسباب فإن إتاحة الفرص للطلبة للعمل اليدوي فيه احترام وقديسية للعمل حتى لا تنمو إحساسات بفروق طبقية أو تطلعات ينشئها العمل العقلي وموقفه من العمل اليدوي . وصار تعليم الشباب على أساس أن العمل واجب وشرف ...

وفي رأي بعض المربين الغربيين أن الفلسفة التربوية والنظام التربوي



الروسي هما مزيج من التقاليد القيصريّة السابقة للثورة ، والتعاليم الماركسيّة ، وتأثرت من المجتمعات الغربيّة . فلم تنبذ الثورة كل قديم ، ولم تقفل الباب نهائياً أمام خبرات الغرب ، بل أخذت منها ما يتناسب مع الماركسيّة ولا يطيح بأساسياتها . وقام هذا المزيج المريح لينتج مجتمعاً متميزاً بالوحدة ومتشعباً بالماركسيّة وقادراً على مد الصناعة والمزارع بالقوى البشرية ذات الكفاءة الممتازة ، بل وفوق كل هذا تهيئة أفراد أغنياء بولائهم لوطنهم والذود عنه ، ولعل المعجزة الكبرى للنظام التعليمي السوفييتي قدرته على استيعاب هذه الأعداد الهائلة من الأفراد وكفايته الرائعة في توجيههم بنوعيه فائقة . فقد تضاعف عدد الأطفال منذ ثورة ١٩١٧ ، كما أن عدد تلاميذ المدارس تضاعف عدة مرات .

وتشخر التربية السوفييتية بأن نسبة عدد المدرسين إلى التلاميذ تعد أحسن نسبة في العالم (١) كما أن موقف أولياء الأمور من المعلمين يتميز باحترام وتقدير كبيرين الأمر الذي يشكو منه معلمو الولايات المتحدة من الشكوى . والمقارنة تتضح بصورة جلية في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين في كل من الاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة الأمريكية . ففى الأخيرة يكاد يكون المدرس مذنباً يتلقى التأنيب من أولياء الأمور ( دافعى الضرائب ) وعليه إذا أراد أو أرادت أن تقدم تقريراً لوالد جوني ، وجوني تلميذ ضعيف مهمل كسول ، فهنا يبدأ المعلم بمحاولات يرمى من ورائها رضاء والد جوني ، فجوني مثلاً يلبس قميصاً يتلاءم لونه مع بنطلونه ، أو أنه صاحب ابتسامة لطيفة ، ثم يلمح المعلم أن جوني ضعيف في تحصيله . وإذا كان الحاضر من طرف جوني والدته ، فقد لا تنتهى ليلة المدرس أو المدرسة إلا بأنه هو الضعيف في مادته غير القادر على التدريس (٢) . الصورة مختلفة تماماً في الاتحاد السوفييتي حيث يتم في اجتماعات الآباء والمعلمين أن المعلم يؤنب ولي الأمر الذي لم يحسن

( ١ ) ولا تقترب من هذه النسبة إلا اليابان .

( ٢ ) هذه الصورة الكاريكاتورية قد يكون فيها شيء من المبالغة .

العناية بابنه وقصر ، بل إن التأنيب والتفريع يخرج إلى دائرة المجتمع الضيعة . أولاً حيث تنهال طلقات التأنيب على ولي الأمر من كل اتجاه ...

على أن ما يتوج التربية الروسية هو هذا التنظيم الدقيق لمركزية تتبع من لحزب الشيوعي ، مركزية تسيطر على المناهج والكتب المقررة وأنظمة الامتحانات . ولكن إلى جانب هذه المركزية هناك المبادرات المحمية والجهود التي تنقلها الإدارة المركزية بكل تقدير : شيء رائع ومثير هذا الجمع بين مركزية ولا مركزية ، دول غرب أوروبا تتبع سياسة مركزية ، والمحلية والإقليمية اللامركزية سمة أمريكية ، ولكن الاتحاد السوفيتي هو الفريد الذي جمع بين الاثنين في نسيج مبدع محكم .

هذا ، وتظهر الفروق بين التربية الاشتراكية والتربية في المجتمعات الغربية الرأسمالية في طبيعة الإنسان في المجتمع . ولعل ما وضحه Neilo' Connor (١) عن هذه الفروق جدير بالاعتباس هنا وقال :

« يتجه علم النفس التعليمي السوفيتي إلى تعميق فعاليات التربية ، ومن الإنصاف القول بأن هذا هو هدف علم النفس التعليمي في أي مجتمع . ولكن نجد في إنجلترا مثلاً اعتقاداً جازماً بتأثير الوراثة على الذكاء مما أنتج اهتماماً بالغاً بالفروق في القدرات ، البداية مختلفة ولكن الهدف واحد وهو تعميق فعاليات التربية وتأثيراتها . وقد أدى الاختلاف في البداية إلى إتاحة فرص تربوية أكثر وأعرض في الاتحاد السوفيتي : كما أن الافتراضات المؤسسة على مفهوم أن الذكاء فطري قد رفضت رسمياً في روسيا ، في حين أنها بدأت تفقد قيمتها تدريجياً في إنجلترا عن طريق المحاولة والخطأ .

وفي كلا المجتمعين الروسي والإنجليزي إعراف بوجود فروق بين الأفراد . ولكن هذه الفروق تلعب دوراً حيوياً في إنجلترا ، فهي العوامل

---

(١) Neil O, Connor in Communist Education, edited by E. J. King, p. 49.

الأساسية المتحركة في تربية الأفراد ، أما في روسيا فهي أسس تؤدي إلى تنوع في البناء التعليمي . إنه الفرق بين مجتمع طبقي ومجتمع لا طبقي . ففي المجتمع الطبقي اعتراف بأن هذه الفروق الموروثة لا تتغير ... » .

الفروق الفردية موجودة ... هذا ما يراه علماء النفس في الشرق وفي الغرب ، ولكن ما دورها ؟ يقول علماء النفس الغربيون الآتي : يعترف المجتمع السوفييتي بوجود فروق بين الأفراد لأنه يريد وجود هذه الفروق ليحقق أهدافه وأغراضه ويحقق منجزاته ، في حين أن المجتمع الغربي يؤكد وجود هذه الفروق ويمجدها لذاتها ... » هذا ما يقوله علماء الغرب ...

### الولايات المتحدة الأمريكية :

بلد حديث في تاريخه ، ولكنه أقدم بلد في جعل التربية حقاً لكل مواطن ، فقد سبقت دول العالم في المدرسة الابتدائية المجانية ، تعقبها المدرسة الثانوية وأبوابها مفتوحة أمام الجميع ، ثم إلى تعليم عال . ويعتز الأمريكيون كل الاعتزاز بهذه الديمقراطية في التربية ، وأنهم فتحوا الأبواب أمام المتفوقين لتعليم عال . وفي رأي الغربيين :

— التقدم التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ليس مرده فقط إلى غزارة وغنى الموارد الطبيعية ، وإلى القوى البشرية ، وإنما لأن هناك اعتماداً راسخاً بأهمية وأولوية التربية . وقد لعبت المدرسة دوراً هاماً في التطور الثقافي الأمريكي .

— منذ بواكير التاريخ الأمريكي وهناك اعتماد عميق بأن المدرسة مسئولة المجتمع ، فمجتمع ناحية ما ينشئ المدارس والكليات . ويمولونها ويشرفون على بنائها ، فهي ستعلم أبنائهم ... واستمر هذا الموقف إلى أن تدخلت الإدارات المركزية وأسهمت .

— سبقت الولايات المتحدة الأمريكية دول العالم في إصدار قوانين ولوائح خاصة بالتربية والمدارس . وكان ذلك منذ منتصف القرن التاسع عشر . ولعل أخطر عمل أقدمت عليه هو المدرسة الابتدائية العامة المجانية . مدرسة للجميع ؛ والتربية مسئولة الدولة . كان هذا حدثاً تاريخياً .. وبدأت التقاليد تترسى



دعائهم ، فاذا أضفت إلى هذا حماس الناس إلى التعليم واهتمامهم به ، مضافاً إلى ذلك أيضاً غنى في الموارد وفیض من المال ، أمكننا أن نرى شكل المدرسة ومحتواها يتغير في ثراء ويتحسن في غنى .

— باستثناء الجنوب كانت المدارس للجميع ، حقاً كانت هناك مدارس خاصة يؤمها أبناء الأثرياء ، ولكنها — نسبياً — كانت أقل مما كان موجوداً بالقارة الأوروبية (١). ولم تعرف أمريكا — إلا لماماً — مدارس الفقراء ، ومدارس الأثرياء كما عهدتها أوروبا .

— منذ البداية كانت هناك مساواة في التعليم بين الذكور والإناث ، بل إن هيئات التدريس بالمدارس الابتدائية كانت نسائية . فقد نظر إلى مهنة التدريس على أنها — في مرحلة ابتدائية — لا تحتاج إلى قوة جسمية وعضلية . والنساء أحق بها من الرجال الذين يجب أن يعملوا في مهام أخرى لا تقدر عليها النساء !! على أن الموقف — أخيراً — بدأ يتغير وبدأ الرجال منذ سنوات غير بعيدة ، يعملون معلمين في المدارس الابتدائية ، وحتى اليوم تجد نسبتهم ضئيلة جداً إذا قورنت مع المدرسات ، وإن كانت المناصب الإدارية بها أعداد وفيرة من الرجال .

— كان هناك اهتمام بإعداد المعلمين ، وزلزل الكثير من جامعات أمريكا اليوم بدأت كمعهد للمعلمين ثم كبرت وتطور وتضخم . كانت Normal School [ نواة كثير من جامعات أمريكا اليوم ]

ولعل القوة البارزة في تطور التربية الأمريكية في بداية القرن العشرين وإلى الأربعينات منه هي آراء جون ديوى التي لم يقتصر تأثيرها على الولايات المتحدة الأمريكية بل انتقلت إلى أوروبا وإلى روسيا واليابان وكثير من أقطار العالم ، جاءت آراؤه في أمريكا في وقت مناسب سياسياً واقتصادياً واجتماعياً .

---

(١) ولا ننسى الحال في مصر قبل ١٩٥٢ حيث كانت هناك مدارس ابتدائية ومدارس أولية ، الأولى تودى إلى الثانوى ثم التعليم العالى ، والثانية مقفولة المستقبل .

كان من الضروري تصميم مناهج لا تقسم الأفراد حسب مستواهم الاقتصادي أو مركزهم الاجتماعي ، أو حسب طبقتهم العقلية . كانت الحاجة ماسة إلى نظام تعليمي يوحد ولا يفرق . وكان الاختراع الأمريكي لتنفيذ هذه السياسة هو المدرسة الثانوية التي فتحت أبوابها لكل التلاميذ . كل التلاميذ ، لا الأغنياء منهم فقط ، والمتفوقين عقلياً فقط ، بل الجميع .

وصممت المناهج لتنمى اهتمامات وكفايات الفرد المتعلم ، بالإضافة إلى مد جميع المتعلمين بالدراسات الأكاديمية والعملية اللازمة لهم لحياة سعيدة في مجتمعهم وقتل . على أن المدرسة الثانوية الأمريكية high school لم تقصر خدماتها على تلاميذها وتلميذاتها ، بل فتحت أبوابها للمجتمع ، وأصبحت مركز النشاطات الاجتماعية والرياضية والفنية . وهي بهذا اختلفت عن المدرسة الثانوية في القارة الأوروبية ... وغيرها .

ولم تسلم التربية الأمريكية من مطارق النقد ، من أمريكيين وغيرهم ، فقد اتهمت بأنها تهتم بالسكم ، في حين أن التربية في أوروبا تهتم بالكيف . ويدافع الأمريكيون عن أنفسهم قائلين إن هناك فروقاً واختلافات في المستويات من مدرسة لأخرى . ومن جامعة لأخرى . فهناك جامعة هارفارد . ومعهد التكنولوجيا بماساشوستس ، وجامعة شيكاغو ( وخاصة في العلوم الطبيعية والاقتصادية ) وهذه لها سمعة عالمية لا ينكرها أحد ، وفي الجانب الآخر نجد كليات وجامعات صغيرة ذات مستو علمي أقل من ييل وهارفارد كولومبيا مثلاً . هناك مستويات مختلفة ، كما هي الحال في كثير من أقطار العالم حيث توجد جامعات تمتازة وأخرى هزيلة .

ويفخر الأمريكيون بأنهم يتيحون فرص التعليم بدرجة أعلى مما يتيحها دول أخرى - هذا ما يقولون - فني المدن نجد أن ٥٪ من خريجي المدارس الثانوية يلتحقون بالجامعات ، وهي نسبة عالية ، بل إن الفرص متاحة الآن للأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية . وخاصة لهؤلاء الأطفال الأمريكيين من بيئات فقيرة . وهناك اليوم برنامج سن Headstart يعد الأطفال للمدرسة الابتدائية .

وتكاد تنفرد المدرسة الأمريكية بسياستها في ترك الطالب يتخير مواد دراسية يريد لها ، وإن كان الاتجاه اليوم إلى تكليف التلاميذ المتفوقين بأخذ مواد معينة . ليس هناك إذن ما يسمى بمنهج السنة الثانية ثانوى يأخذه كل التلاميذ والتلميذات . هناك مواد دراسية مطلوبة أى إجبارية ، والباقي عديد يتخير منه الطالب ما يريد . وينحصر المتقدمون للجامعات إلى مجموعة امتحانات تقيس قدراتهم العقلية إلى جانب سجلهم في المدرسة الثانوية .

وقد هوجمت التربية الأمريكية أيضاً من زاوية المعلمين ومؤهلاتهم ، وأن بعضهم لا يحملون مؤهلات تعطيهم إمكانيات التدريس . ولكن الأمريكيين يدافعون عن موقفهم قائلين إن ثلاثة أرباع المعلمين من خريجي الجامعات والكليات ، ومهما كانت شهاداتهم ذات مستوى - قد يكون منخفضاً - فهي أعلى من مستوى الشهادات التي تمنح في القارة الأوروبية وغيرها لمن يقومون بالتعليم في مرحلة ابتدائي . ويرد المهاجمون قائلين إن ما يدرسه المعلم قبل تخرجه في أمريكا يهتم أكثر بالمواد المهنية ( التربوية ) ، وقلة في مادة تخصصه والتي سيدرسها لتلاميذه بعد تخرجه . وبذلك يولى المدرسون الأمريكيون أهمية أكثر إلى عملية تكيف التلميذ للحضارة التي يعيش فيها ، وهذا على حساب تقدمه في المواد الدراسية .

وقد ظلت التربية الأمريكية أسيرة الدوجما الديوية ، وأى دوجما ( أفكار مثبتة ) مهما كانت رائعة فهي خطيرة ، لأنها تخجب التفكير في التغيير ، والتغيير محتّم الحدوث وإلا حل التخلف . على أن الدوجما الديوية لها صفات باقية ومستمرة في البقاء ، منها :

١ - القول بأن على المدرسين معرفة تلاميذهم وكيف ينمون .

٢ - إعداد المعلمين للحياة الحاضرة الراهنة في بيئاتهم :

بل إن الفكرة الديوية ترى أن التربية حياة وليست إعداد للحياة ، كأن يحيا الطفل اليوم ، ويعرف كيف يحيا ، فهو بهذا يعد نفسه للمستقبل . بل إن الدوجما أدت إلى إهمال الموهوبين والمتفوقين ، الأمر الذي أصلحه الأمريكيون



في العشرين سنة الماضية . كما أنهم أعادوا النظر في مدارسهم الثانوية و طعموها بالدراسات المهنية ١٩ .

وفي محاولة لإبراز أوجه التشابه بين التربية الأمريكية والإسوفيتية نجد أن كليهما ضخّم عملاق ، كليهما يهتم بالدراسات المهنية ذات المستوى العالي : ثم اهتمام بالطفل ، وتركيز على عمليات التطبيع الاجتماعي ، ودور التربية في المجتمع . ولعل من أبرز أوجه الاختلاف بين التريتين هذه الحرية التلقائية الموجودة في المدارس الأمريكية ، حرية قد تصل - بل وقد وصلت - أحياناً إلى فوضى مدللة ، وخضوع المعلمين للمتعلمين ، وتحكم أولياء الأمور في المدارس ...



## الفصل التاسع عشر

### التربية العربية في سياق مجتمعتها

بين ماضيه وحاضره (١)

#### أولاً : المجتمع العربي بين ماضيه وحاضره

انطلاقاً من المنهجية العلمية وإيماناً بأن التربية العربية إنما يمكن فهمها والإلمام بخصائصها باعتبارها منظومة متفاعلة مع منظومات أخرى في مجتمعنا ولما يترتب على هذا الفهم من اقتراح استراتيجيات لتطويرها في المستقبل تعتمد أول ما تعتمد على خصائص ذلك المجتمع ، فقد تم النظر إلى المجتمع العربي من بعدين رئيسيين : الأول طولي وفيه استعراض مجمل لتطوره في تاريخه الطويل ، والثاني عرضي وفيه استعراض مجمل أحواله في القرنين الأخيرين ، لتجتمع من هذين البعدين صورة تنحو إلى الشمول والتكامل ، ويمكن اعتمادها مصدراً للدراسة واقع التربية العربية ، وتشخيص مشكلاتها والتعرف على جوانب الضعف والقوة فيها من ناحية . وموثقاً إلى اتجاهات تطويرها في المستقبل ومصدراً يستند إليه في الكشف عن مبادئ وعناصرها من ناحية ثانية .

— ١ —

أما البعد الطولي فقد تناول الحضارات الإنسانية الأولى التي نشأت في الوطن العربي وكشف أنه كان مهداً لها وأن شعوبه كانت رائدة في إنشائها كما تناول الديانات السماوية الكبرى لتكشف أنه كان مهبط نزولها ، ولتتابع ترقياً إلى غاياتها العليا بالإسلام خاتم رسالات السماء ، وهكذا فإن هذا الوطن عريق في الحضارة . تهيأ لتلقى المعاني الروحية ، وتجمعت لشعوبه في تاريخه الطويل فضائل الإنسانية في إنشاء والتعمير ، وفضائلها في الوصل بين الأرض والسماء .

(١) مأخوذة بتصرف من :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية ( التقرير

المجلد ) - القاهرة ١٩٧٣ .



وتميزت تلك الحضارة بالشمول الفنى ، وبالإصالة والانفتاح على الحضارات الأخرى ، وبالإعتماد على العقل والأخلاق ، وأرست أصول الحرية الفكرية فظلت مستمرة ولا تزال آثارها باقية فى تطوير الحضارة الأوربية ، فهى ماثلة فى الحضارة المعاصرة متغلغلة فى ثناياها وفى تطويرها وتكوينها .

١-١

وقد تم النظر إلى التربية العربية فى إطار مجتمعها والحضارة التى أظلتها فكانت أداة رئيسية لها ، تجلت أصالتها فى صدر الإسلام باعتبارها جانباً من مجتمع متعلم ازدهر فى المدينة المنورة ، وتزايدت مبادئها الأساسية ومنها اعتبار التعليم حقاً وواجباً واعتماد الشمول والتكامل والعقلانية فى أصولها ، وتقدير مكانة العلم والعلماء ، واعتبارها وظيفة اجتماعية وسبيلاً إلى التغيير والبناء . وشملت عنايتها الصغار والكبار فكانت صيغة مبكرة - للتربية المستديمة . المتكاملة كما جاء وصفها فى الفكر التربوى المعاصر ، وتعددت مؤسساتها واستندت إلى أصول من الفكر التربوى .

- ٢

غير أن هذه الحضارة الإنسانية بخصائصها الإنسانية وبفكرها التربوى ومؤسساتها الفريدة تعرضت للزعات القبلية ومطامع الحكام وتنافسهم وأطماع الغزاه والشعوبية فسرت فيها عوامل الفساد والتفكك فاضطربت أحوالها الاجتماعية والاقتصادية وتوالت عليها الغزوات الخارجية ، وسادتها التجزئة فخضعت للتدهور والانحطاط واستسلمت للركود والجمود لعدة قرون فتأثرت الثقافة وتأثرت التربية لا مراء .

٢-١

على أن المتأمل فى تلك الحضارة الإنسانية لا يفوته أن يستخلص وهو يستبقي استعراضه لأحوال الأمة العربية فى العصر الحديث : أن السياسات تمضى وتتبدل ولكن العقيدة تثبت وتصمد ، وأن الدول تنحل وتبطل ، ولكن الأمة تبقى وتظل ، وقد تثبتت للأمة العربية عقيدتها ، وبقيت لها

ذاتيتها يكشف عنها تراث غني يمثل ماضياً حياً يقاوم الغناء ، وهو تراث حى لأنه إنشائي في قيمة وفضائله ، وفي مناهجه ومواقفه ، وهو تراث حى لأنه موصول لم تنقطع آثاره في نفوس الناس ، مهما انصرف الجاهل بالكثير منهم عن استيعاب مضامينه ، وأنه تراث حى لأنه قابل للتطور صالح لبقاء في كل زمان ومكان ، ويعول على أشرف ما يتميز به الإنسان عقله وضميره ، ويدعو إلى ديمقراطية المجتمع وإلى الأخاء والمساواة بين الإنسانية جمعاء .

١-٣ . . . . .

والعبرة الرئيسية من هذا العرض ، هي الحاجة الماسة إلى اكتشاف هذا التراث الحى بتعمقه واستجلاء قيمه وفضائله بروح العقل الناقد ، ومناهج العلم والتحليل الفلسفى ومعارضته لمفاهيم العصر وأصوله السليمة ، والاحتذاء به لمعالجة المشكلات المتجددة ومواكبة مسيرة الحضارة والمساهمة فى بنائها ، والاستناد إلى تلك القيم والفضائل فى تطوير الثقافة العربية تأكيداً لأصالتها وافتتاحها على التجديد وتطوير فلسفة عربية متميزة عن ذاتية الأمة العربية وشخصيتها ، واعتماد التربية العربية على التراث الحى مساهمة فى استكشافه وتمثيله واستيعابه ، وإقامة فلسفتها على أساس هذه الفلسفة العربية المتميزة ، وتطوير نشاطها وفقاً لمبادئها وبالتالي اعتماد تلك الفلسفة العربية المتميزة فى مواجهة مشكلات الحضارة المعاصرة ، وإعتماد ذلك رسالة متجددة تحملها الأمة العربية إلى العالم الإسلامى وإلى العالم الثالث وتسهم بها فى هداية الإنسانية جمعاء .

٢ -

وأما الاستعراض للبعد العرضى : فينطلق من وصف التحديات الكبرى التى واجهت الأمة العربية فى القرنين الأخيرين كما تجلت فى التخلف وآفاته الثلاثة : الفقر والجهل والمرض ، وفى التسلط الأجنبى ، وبذلك يصل ذلك الحاضر بماضى الأمة العربية فى عصور التدهور والانحطاط ، وكما تجلت تلك التحديات فى الاستعمار وفى الصهيونية ، ويتناول ذلك الاستعراض

ردود الفعل في الأمة العربية إزاء تلك التحديات وما ينشأ في مواجهتها لها من أنواع الصراع والنفصال ، ويتابع متضمنات ذلك في التربية العربية ، وفي مسيرتها خلال النصف الأول من القرن العشرين .

٢-١

فقد واجهت الأمة العربية الاستعمار في العصر الحديث وهي على حال من الضعف : محرومة من العلم والثروة والسلاح ، ومن الحرية والمكانة السياسية ، وكان الاستعمار في تسلطه على الوطن العربي صادقا لطبيعته . ولا ارتباطه الوثيق بالنظام الرأسمالي استغلالا للموارد الطبيعية والبشرية ، وهيمنة على شؤون الإدارة السياسية ، وفرضه للتفرقة والتجزئة واحتلالا للأرض يصل أحيانا إلى حد الاستيطان ، واتخاذ مواقف حضارية تتميز بالعنصرية والاستعلاء ، وتراوح بين الرفض والاحتواء .

وتخالف الاستعمار مع الصهيونية فهد لها ، وأعانها في تسليحها إن الوطن العربي ، وفي تدابيرها لاحتلال أجزاء غالية منه لتكون امتدادا لنفوذ ، واستكمالا لعضويا لكيانه ، فكانت غزوة استيطانية لفلسطين تميزت بالعنصرية والاستعلاء وبالعدوان بعد العدوان ، فسلبت وطناً وشردت شعبا ومارست إرهاباً ، يصل إلى حد الإبادة والإفناء .

٢-٢

وتوالى ردود الفعل التي صدرت عن الأمة العربية أمام هذه التحديات . فواجهت الاستعمار مع اختلاف التكافؤ لصالحه بضراوة المقاومة عند أول غزواته وبسلسلة من الثورات الوطنية وحروب التحرير يجتمع لها مشاركة الشعب وتأييده ، ومساهمة الشباب وتنظيمه بدلا للتضحية والفداء وصداماً مسلحاً في بعض الأحيان .

وكانت استجابة الأمة العربية للحضارة الأوروبية أوسع مجالا وأشد تعميماً فقد أحست بالحاجة إلى التغيير بعد عصور الركود والجمود قبل المواجهة مع تلك الحضارة ، ولما واجهتها تابعت طلائع التغيير وتأكدت لها ضرورته



على اختلاف اتجاهاته : عوداً إلى القديم على علته ، أو انطلاقاً مع الجديد  
أياً كان ، وظهرت جهود في إصلاح الإدارة والنواحي العسكرية كما برزت  
حركة الإصلاح الديني تؤكد الملاءمة بين العلم والدين وتدعو إلى مقاومة  
الفساد والاستبداد .

وتميزت النهضة الثقافية في مجال الأدب خاصة بإحياء التراث العربي من  
ناحية ونقل الثقافة الأوربية من ناحية ثانية ونشأ الصراع بين القديم والجديد ؛  
فكان في تطرفه يقوم على المتابعة والتقليد في الحالين ، وما لبثت حركة  
التجديد الصحيحة أن نجحت في إزالة التناقض في التطرف ، فجمعت بين  
الأصالة وما تنطوي عليه من الذاتية والاختيار ، ومن الإبداع والابتكار  
من ناحية وبين التجديد الذي يميز وينتقى ويطور ويبدع ويعبر عن ذاتية  
الأمة وشخصيتها القومية من ناحية ثانية وظهرت في الثقافة فنون جديدة تدل  
على حيوية ومتابعة لروح العصر وأنماطه .

وبينما كان العلم الحديث مقبولاً من حيث المبدأ مسلماً به في مجالاته  
الطبيعية : ووضع القوانين وتفسيرها ، فإن ما حصل منه في الواقع لا يزال  
دون المطمع فهو يقتصر في الغالب على النقل دون الابتكار ، وعلى الفهم  
دون التطبيق ، وتموزه الأجهزة والإمكانات .

وبرز النقص في الفلسفة ، فلم تظهر بعد فلسفة تعبر عن خصائص الأمة  
العربية ومواقفها في الحياة لتكون فلسفة عربية متميزة - في هذا العصر الذي  
تنصارع فيه المذاهب والفلسفات - تكمن وراء مسيرة الأمم وأساليب  
الحياة فيها .

وبلغت الجهود الوطنية حظاً من التحرر والاستقلال السياسي على  
تتابع مواعيد هذا الاستقلال من بلد إلى آخر ، ولكنها جهود تعرضت  
لتبديد الطاقات في خلافات ومنازعات ، ولم تستوعب الجوانب الاجتماعية  
( م ٢٥ - تطور الفكر )

والقومية وسعى الاستعمار إلى أن يقيد هذا الاستقلال بقدر من التبعية على صور متعددة متفاوتة .

٣-٢

وكان من الطبيعي أن تبرز آثار الصراع بين التحديات وبين الاستجابات في مجالات متعددة في السياسة والاجتماع وفي الثقافة والتعليم . ولعلنا نلتبس بعض هذه الآثار في مجال التربية خاصة وفي مجال المجتمع عامة . فأما في التربية فقد ظهرت ثلاث استراتيجيات رئيسية : الأولى للتعليم الأصلي . وإيكون امتداداً للماضي في بعض صورته حتى نهاية النصف الأول من القرن العشرين . والثانية للتعليم المستحدث ، ليمثل النقل عن الأنظمة الأوربية والاقتباس منها للتعديل ، الثالثة للإصلاح سعياً في تعديل التعليم المستحدث بتقريبه إلى الأهداف الوطنية والقومية وتحسين نوعيته . وقد ظلت الأنظمة التربوية تتجاذبها قوى الصراع وما زالت تفقد الفلسفة المتميزة والسياسات الشاملة . ونضيق أهدافها عن الأهداف القومية بتمامها ، وكان بعضها ينطوي على ثنائيات في بنائها ذات دلالة على الإخلال بتكافؤ الفرص ، وعلى عجز عن استيعاب الصغار فضلاً عن إهمال الكبار وعلى نقص الكفاية الداخلية والخارجية على السواء .

٤-٢

وأما في المجتمع العربي فقد كان عند منتصف القرن العشرين مجالا للصراع بين تحديات الاستعمار والصهيونية ، وبين ردود فعل الأمة العربية لها فأسهمت تلك التحديات في زيادة التخلف وما يدل عليه من عجز حضارى في مواجهة الطبيعة ورد العدوان عن الإنسان العربي ، وفي المساهمة في تطور المعركة ، كما أسهمت في فرض التجزئة ، وفي تكوين ضروب من التفاوت في ثنايا المجتمع ، وفي استمرار التبعية .

وكان في الماضي الحى للأمة العربية - متمثلاً في عراقية الحضارة ، وفحول العقيدة وتكاملها ، ووحدة اللغة والثقافة - ما مكّنها من الحفاظ

على ذاتيتها وجعل هذه المقومات أساساً لتنمية ، الوعي القومي . وقد تجلت الجهود الوطنية في صور متعددة من التغيير الذي تناول الحياة بعمامة ولكنه تغير بقصر عن الطموح : فلا جرم يشتد التطلع إلى مزيد منه يتناول الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية كافة : وكان غرض الصهيونية في الوطن العربي من العوامل الرئيسية في إلحاح النزعة إلى التغيير ، والتطلع إلى صيغ جذرية منه .

٢-٥

وتجلى الوعي الوطني وما ينطوي عليه من قدرة على الصمود ، وتطلع إلى التغيير وخاصة بعد النصف الثاني من القرن العشرين في سلسلة من الثورات الوطنية وسلسلة من جهود الإصلاح والتعمير ، شملت سائر أجزاء الوطن العربي ، فكان فيها اتساع لمجالات التحرر ترفض التبعية في السياسة ، وتتجاوز هذا الرفض لتشمل الاهتمام بالنواحي الاجتماعية والاقتصادية ، ولتسهم في تطوير أساليب المعيشة نحو بلوغ الحياة الكريمة .

وبرز خضم هذه الثورات والإصلاح إدراك النواحي الضعف في أحوال المجتمع وأحوال الأمة العربية وسعى لمعالجتها ، وتجلى هذا في جملة من الاتجاهات : انتقال من القطرية إلى القومية ، ومن صراع بين القديم والجديد على علاقتها إلى أصالة وتجديد ، ومن حياة ريفية إلى أحياء لاريف وتعمير للحضر ، ومن مشروعات متفرقة للتنمية إلى تنمية متكاملة قطرية وقومية ، ومن أساليب تقليدية في التفكير إلى تخطيط واعتماد العلم محتوى وأسلوباً وما يترتب عليه من الصناعة والتقنية ، ومن التبعية والانعزال إلى الانفتاح الواعي ودعم حركات التحرر للشعوب ، وأخيراً من الضعف إن القوة في مجالات السياسة ومجالات الحرب والمواجهة والصدام .

ووافق جوانب التغيير المختلفة إدراك الضعف في الأنظمة ولدورها وأهميتها في المرحلة المقبلة والحاجة إلى تطويرها وجعلها أداة رئيسية في التغيير المنشود من ناحية أخرى . ولا بد أن ينطلق تطور التربية ووضع إستراتيجية شاملة لها من استيعابها لنواحي التغيير في المجتمع العربي كما وصف آنفاً



وتمحيص هذه الجوانب ومتابعة مضامينها وجعلها منطلقات الاستراتيجية  
المرجوة .

ويبرز كثير من عوامل التغير عنصر دراسة بعض الظواهر الاجتماعية  
والاقتصادية وما فيها من نواحي القوة والضعف في المناطق الريفية ، وبين  
بعض الفئات المحرومة ، أو من حيث تزايد الموارد ، واستثمار الثروات  
الطبيعية وبخاصة ما يتصل منها بالنفط باعتباره من مصادر الطاقة التي يعتمد  
عليها العالم المعاصر وهذه كلها ظواهر ذات صلة بالتربية ومشكلاتها .

٦-٢

والعبرة من هذا العرض للمجتمع العربي تعود بنا إلى العبرة التي استلهمناها  
من الماضي الحى وتؤكد أن للأمة العربية مقومات ذاتية مكنتها من الصمود  
في وجه التحديات الكبرى التي واجهتها في العصر الحديث وأن هذه المقومات  
حرة أن تزايد وتقوى لتكون في المستقبل كما كانت في الماضي قوة غالبة ،  
ففتجاوز مرحلة الصمود إلى مرحلة القوة والبناء ، وهي عبرة لا بد من متابعة  
متضمناتها في ميدان التربية العربية في حاضرها ومستقبلها على وجه التحديد  
ومن هذه المتضمنات ما يتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية :

— هل استطاعت التربية العربية أن تتابع التغيرات في مجتمعها وأن تستجيب  
لارادة التغير العامة فيه ؟

— هل حققت ديمقراطية التعليم مبدأ تكافؤ الفرص فيه بمعناه الشامل الوافى؟  
— هل نوافرت لها الكفاية الداخلية في أدائها والكفاية الخارجية في ملاءمتها

لأحوال مجتمعها ؟

— هل استوعبت المواقف الحضارية التي تجمع بين الأصالة والتجديد ؟

— هل استجابت للأهداف القومية ؟

تلك أسئلة سنسعى إلى الإجابة عنها عند عرض واقع التربية العربية ،  
وسوف نستحضرها في الأذهان عند اقتراح استراتيجية لتطورها في المستقبل .

## ثانيا : واقع التربية العربية واتجاهاتها ومشكلاتها

واقع التربية العربية حصيلة العوامل المختلفة التي تعرض لها المجتمع العربي وأثرت فيه خلال أكثر من قرن ونصف ، وهو يعبر عن ألوان من القوة والضعف بقدر ما تتضمنه حركة هذا المجتمع من تطورات واتجاهات نحو التغيير ، وتحديات وصعوبات ورث بعضها من الماضي ، وفرض عليه بعضها الآخر هذا الحاضر بما فيه من صراعات وثورات وتطورات سريعة ويتمثل هذا الواقع في :

- الإنجازات التي حققتها الأنظمة التربوية بصفة عامة .
- المؤثرات التي شكلت حركة التربية العربية واتجاهاتها .
- المشكلات التي تواجهها سواء كانت نابعة من تفاعل عناصرها الداخلية أو آتية بفعل التغيرات الحاصلة من حولها .

### ٣ - الصورة العامة لإنجازات التربية العربية :

تطورت التربية من نواحيها الكمية في جميع البلاد العربية منذ منتصف القرن العشرين بصورة لم تشهدها من قبل ، ذلك بفعل ما شهدته المنطقة كلها من تغيرات سياسية واقتصادية وثقافية . فكانت هناك الحركات والثورات الوطنية التي استكملت بها استقلالها السياسي طوال الخمسينات وما صاحبها من اتجاهات قومية سعت إلى تحقيق صور من الرخاء ، وكانت هناك محاولات للتنمية الاقتصادية ، ووضع الخطط لها خلال الستينات ، ثم بروز ظاهرة النمو السكاني والثروة المادية في النصف الأول من السبعينات وقد عبرت كل هذه التطورات عن تطلع الجماهير العربية إلى حياة جديدة تمارس فيها الحقوق السياسية والاجتماعية ، وعن شعور الدولة في كل بلد عربي بواجبها نحو رسم أهداف قومية ووضع الخطط المناسبة لبلوغها وعن مشروعات عمرانية كبيرة ، وعن علاقات عديدة مع بلاد العالم وبخاصة مع بلدان العالم الثالث .

ولهذا كله كان من أهم ملامح حركة التربية العربية سعيها على درجات متفاوتة لتحقيق ديمقراطية التعليم وبخاصة ما تنطوي عليه من إتاحة الفرص للمستحقين لها من الصغار ، فقد كان الاعتقاد منذ البداية أن الاستقلال السياسي لا بد أن يستند إلى حركة تعليمية واسعة ، تتدرج من القاعدة في التعليم الابتدائي إلى القمة في التعليم العالي . ولهذا خضع التعليم - بجميع مراحله - لهذا الخط الاستراتيجي ، بل ولم يلتفت إلى الأولويات بمقتضى هذا الخط ، إذ كان الاتجاه أن التوسع بصفة عامة هو الأولوية الأساسية بصرف النظر عن الأسبقيات فيها والمراحل المختلفة لها ، أو ما ينبغي أن ينحصر لكل منها من موارد وإمكانات .

٣ - ١ ويبدو هذا الاتجاه واضحاً من حركة الأرقام التي تعبر عن النمو الكمي :

٣ - ١ - ١

ففي خلال الخمسينات تضاعف عدد المتحقين بالمدارس الابتدائية ، وازداد عدد المتحقين بالمدارس الثانوية إلى ثلاثة أمثالهم ، كما تضاعف عدد المتحقين بمعاهد التعليم العالي : وبدأ أن معدل الزيادة في التحاق التلاميذ كان أعلى من معدل الزيادة في عدد المدرسين وأن هذا المعدل الأخير كان بدوره أعلى من معدل الزيادة في المباني المدرسية ، وكان ذلك تعبيراً عن تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم بصورة تتجاوز توفير الإمكانيات لهم .

٣ - ١ - ٢

وفي خلال الستينات استمرت الزيادة ، فتضاعف بها عدد المتحقين بمراحل التعليم بصورة عامة حيث قفزت أعدادهم من ٨٠٥٧٠٠٠ طالباً وطالبة عام ١٩٦٠ م إلى ١٦٤٥٩٠٠٠ عام ١٩٧٠ وتمثلت هذه الزيادة في التعليم الابتدائي فتطورت من ٧١٥٧٠٠٠ عام ١٩٦٠ إلى ١٢٥٠٦٠٠ عام ١٩٧٠ ، وفي التعليم الثانوي من ١٢٩٩٠٠٠ إلى ٣٥١١٠٠٠ عام ١٩٧٠ وفي التعليم العالي من ١٦٣٠٠٠ عام ١٩٦٠ م إلى ٤٤١٠٠٠ عام ١٩٧٠



وبذلك كانت نسبة الزيادة لصالح التعليم الثانوى والعالى أكثر مما كانت لصالح التعليم الإبتدائى ..

٣-١-٣

وفى النصف الأول من السبعينات حدثت الزيادة بصورة واضحة حتى أنها فاقت ما حدث من زيادة فى النصف الثانى من الستينات وهى سنوات النكسة حيث تأثرت اقتصاديات البلاد وانعكس هذا التأثير على التربية بصورة واضحة : فقد ارتفع عدد المتحقين بجميع فروع التعليم فى النصف الأول من السبعينات إلى ٢٢٨٢٩٠٠٠ طالباً وطالبة أى بزيادة قدرها حوالى ٤٠ ٪ ( بينما كانت هذه الزيادة لاتعدو ٢٧ ٪ فى النصف الثانى من الستينات ) . وكان نصيب التعليم الإبتدائى من هذا الرقم ١٦٤٢٨٠٠٠ ( أى بزيادة قدرها ٣٤ ٪ ، ونصيب التعليم الثانوى ٥٨٢٠٠٠ بزيادة قدرها ٥٤ ٪ ، ونصيب التعليم العالى ٨٣٩٠٠٠ أى بزيادة قدرها ١٠٠ ٪

فكانت هذه النسب مرة أخرى لصالح التعليم الثانوى والعالى بصفة خاصة أكثر ما هى لصالح التعليم الإبتدائى .

٣-١-٤

وتعبر معدلات التسجيل عن هذا الاتجاه بوضوح باعتبارها مؤشرات أكثر دلالة ، فقد ارتفع هذا المعدل بالنسبة للتعليم الإبتدائى من ٦٠ ٪ إلى نحو ٦٩ ٪ ومن ١٩٥ ٪ إلى ٢٥ ٪ بالنسبة للتعليم الثانوى من مجموع الشباب فى سن هذا التعليم ، ومن ٤ ٪ بالنسبة للتعليم العالى . وذلك فى المدة الواقعة بين عامى ١٩٧٠ / ٦٩ أو ١٩٧٥ / ٧٤ .

٣-١-٥

وبعبر الاتفاق على التعليم عن مدى ما يحظى به من اهتمام مستمر من جانب الحكومات العربية فنسبة هذا الاتفاق من الدخل القومى ملحوظة بصفة عامة . وقد تطورت من ٥٤ ٪ عام ١٩٦٠ إلى ٤٣ ٪ عام ١٩٦٥ إلى ٨٥ ٪ عام ١٩٧٠ إلى ٧٥ ٪ عام ١٩٧٣ . والملاحظ أن التعليم ينافس الآن غيره من

القطاعات من حيث حصته من الموازنة العامة للدولة ، فهناك سبعة أقطار عربية بلغت حصة التعليم فيها نسبة تتراوح بين ٣٠٪ و ٢٠٪ من الموازنة العامة ، وفي تسعة أقطار تتراوح هذه النسبة بين ٢٠٪ و ١٠٪ ولا تقل هذه النسبة عن ١٠٪ إلا في أربعة أقطار .

٦-١-٣

وقد صرح هذا التطور في إعداد المسجلين بمراحل التعليم المختلفة تطوراً مماثلاً في مجال أعداد المعلم وتدريبه . فكان التوسع في معاهد الإعداد بصورة متزايدة ، حتى أنه يوجد في ليبيا وحدها حوالي ٩٠ معهداً لإعداد معلم المرحلة الابتدائية ، وفي مصر يوجد حوالي ٥٦ معهداً وفي سوريا حوالي ٢٢ معهداً ، وتنتشر الآن على الأرض العربية خمسون كلية للتربية تقوم بإعداد المعلمين للتعليم الثانوي بمراحلته وبأنواعه المختلفة ، وفي هذا المجال تبذل الجهود نحو توحيد مصادر إعداد المعلم وتطوير العمل بداخل هذه الكليات والمعاهد عن طريق إدخال الأساليب الحديثة الجديدة وإنشاء علاقات بين الكليات المختلفة تمكّنها من تطوير برامجها والاتفاق على مستويات مشتركة بينها . ويعمل في جميع مراحل التعليم في الوقت الحاضر مايزيد على ثلاثة أرباع المليون من المعلمين . ويلاحظ في هذا الصدد أن أعدادهم قد تضاعفت في الفترة الواقعة بين ١٩٦٠ و ١٩٧٠ وأن أعدادهم الإجمالية زادت في الفترة الواقعة بين ١٩٧٠ و ١٩٧٧ بنسبة ٤٣٪ ، وفي هذا الإطار العام كانت الزيادة في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بنسبة ٣٥٪ ، وفي إعداد معلمي المرحلة الثانوية بنسبة ٥٤٪ ، وفي إعداد أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي بنسبة ٧٢٪ . وعلى هذا النحو شهدت نسبة المعلمات من المجموع الكلي تطوراً مستمراً . فقد تطورت نسبتهم في التعليم الابتدائي في السنوات ١٩٦٠ و ١٩٧٠ و ١٩٧٥ من ٣٥٪ إلى ٣٧٪ إلى ٣٧٫٥٪ على التوالي . وفي التعليم الثانوي من ٢٢٪ إلى ٢٧٪ إلى ٣٠٪ على التوالي .

وقد انعكس كل هذا على نسبة التلاميذ إلى المعلمين . فقد تطورت

لصالح التعليم الابتدائي حيث كانت ٣٧ : ١ ثم ٣٦ : ١ ثم ٣٤ : ١ ثم ٣٣ : ١ في السنوات ١٩٦٠ ، ١٩٦٥ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧٥ على التوالي . أما في التعليم الثانوي والعالي ، فقد انعكست الزيادة الملحوظة في أعداد الطلاب على مدى هذه السنوات في ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين ، فكانت في التعليم الثانوي ١٨ : ١ و ٢١ : ١ و ٢٢ : ١ و ٢٣ : ١ وفي التعليم العالي تطورت من ١٨ : ١ إلى ٢١ : ١ ثم إلى ١٨ : ١ وأخيرا إلى ٢١ : ١ .

وإلى جانب إعداد المعلم احتل التدريب مكانة من اهتمام وزارات التربية في جميع البلاد العربية . فأنشأت له الإدارات المراقبات التي يتم بها وضع سياساته وبرامجه ومتابعته كما أنشأت له المراكز الرئيسية في العواصم والمحلية في الأقاليم ، وقد أصبح في بعض البلاد العربية مبدأ مقرا وشرطا أساسيا لترقية المعلمين ، وتحركهم إلى الوظائف الأعلى ، فضلا عن تقرير أهميته في النمو المهني لهم جميعا . بل تقرر في بعض هذه البلاد نظام البعثات للداخلية في كليات التربية لمن ترشحهم السلطات التعليمية لوظائف إشرافية وإدارية

### ٢-٣

ومع التطور الكمي ، شهد التعليم في جميع البلاد العربية جهودا مستمرة لتحسين نوعيته وتطويرها . وقد لازمت هذه الجهود المحاولات المختلفة لتطوير بنية التعليم ، فنظام الفصل الواحد في مصر ، وإنشاء مدارس الياfeين في العراق ، وإدخال الأشغال العملية الزراعية والصناعية في المدارس الابتدائية يتونس ، ومحاولة إعادة تنظيم التعليم الابتدائي والمتوسط في الجزائر واليمن الشعبية في مدرسة من ثماني سنوات متصلة تجمع بين الدراسة النظرية والممارسات العملية ، ومحاولة تجريب المدرسة الشاملة أو المتنوعة المجالات في مصر والعراق والسعودية والكويت وإدراك أهمية التعليم التقني والتربية التقنية - كل هذا كان لابد أن ينطوي على مراجعة مستمرة لخصوى التعليم وطرائقه وأساليبه .

وقد حظيت المناهج بنصيب كبير من هذه المحاولات سواء فيما قامت به



لجان متخصصة في المواد أو لجان عامة على المستوى القطري أو في المؤتمرات والحلقات الدراسية على المستوى القومي ، وفي إنشاء المراكز المتخصصة المعنية بهذه المجالات ومن أمثلة ذلك العناية بالعلوم والرياضيات الحديثة ووضع نظم لإدخالها بالمدارس وتجريبها ، والعناية باللغات الأجنبية واستخدام الوسائل التقنية الحديثة في تعليمها وإنشاء المراكز والمعاهد المتخصصة في تطوير طرق تدريسها .

وهناك اتجاه عام نحو ضرورة تطوير نظم الامتحانات والتقييم وتبذل المحاولات ، وتتعدد النماذج في هذا المجال وإن كانت في نطاق محدود وبالقياس إلى سيادة الطابع التقليدي لها .

ولما كان الكتاب المدرسي يحتل مكانة بارزة في التربية العربية ، فإنه أخذ يشهد اهتماما خاصا من حيث تأليفه وإخراجه وتوزيعه على الطلاب . وقد أنشأت بعض البلاد العربية أجهزة متخصصة لطبع الكتاب المدرسي وتوزيعه على أسس متطورة ، كما حرصت على وضع قواعد تضمن الجودة في تأليفه .

ويساند هذا الاتجاه نحو الاهتمام بالنكيف ، اعتماد البحث التربوي في البلاد العربية بصفة عامة باعتباره السبيل العلمي لن تطوير نوعية التربية وتحقيق أفضل عائد مما يستثمر فيها من جهد ومال . وقد أنشئت لذلك الوحدات المعنية داخل وزارات التربية ، والمراكز المتخصصة في بعض البلاد . وقد توالى تأسيس هذه المراكز منذ منتصف الستينات ومارست نشاطها إلى جانب ما تقوم به كليات التربية داخل الجامعات في هذا المضمار بل أن اتساع الاهتمام بهذا الاتجاه دعا إلى وحدة مستقلة للبحوث التربوية على المستوى القومي في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . تقوم بالتنسيق بين المراكز القطرية ، وتساندها في تطوير التربية من خلال إطار عربي متكامل .

#### ٤ - عوامل مؤثرة في حركة التربية المدرسية :

وإذا كانت هذه الصورة العامة لحركة التعليم خلال هذه الأعوام الخمسة والعشرين الماضية تشير من ناحية إلى زيادة حجم التعليم وسرعة التوسع فيه ، وزيادة الإتفاق عليه ، فإن تفصيلاتها من ناحية أخرى تكشف عن كثير من المشكلات . وقد جاءت هذه المشكلات بسبب عوامل وظروف معينة يمكن رصد بعضها لما لها من أهمية في تقدير هذه الإنجازات التربوية ومدادها بالنسبة للاحتياجات الفعلية والمتوقعة .

#### ٤ - ١

فهناك : ما ورثه التعليم من آثار الماضي التي تمثلت في بقاء الحركة عامة بفعل سياسات الاستعمار ، والتخلف الاجتماعي والاقتصادي ، والقيود والعوائق التي عطلت حركة الجماهير ، ومن هنا كانت مشكلات كبرى غبرت عن نفسها في النسبة العالية لأمية الكبار بعامة وللانات بخاصة ، وفي الريف على وجه التحديد فضلا عن غياب سياسات واضحة بالنسبة للتعليم الابتدائي مما جعله متذبذبا ، مضطربا في كثير من الأحيان ، هذا إلى قلة الإتفاق على التعليم بصفة عامة لتخلف الاقتصاد وهبوط الإنتاجية في بعض البلاد العربية .

#### ٤ - ٢

وقد أخذت الحكومات الوطنية تواجه منذ بداية النصف الثاني من هذا القرن مسئوليات مركبة ومعقدة ، وكان عليها أن تواجهها دفعة واحدة منها : السعي إلى استكمال الاستقلال الوطني وحمايته ، وإجراء عمليات إصلاحية لتنمية اجتماعية واقتصادية ، ومواجهة التحديات الضخمة من جانب الاستعمار والعدوان المتكرر من جوانب الصهيونية . وأدى هذا كله إلى توزيع جهود هذه الحكومات . وعدم إتساق سياستها إزاء هذه المجالات المختلفة وتحديدها .

ويتصل بذلك قصور مفاهيم التنمية التي ظهرت في البلاد العربية فضلاً عن حداثة هذه المفاهيم ، فقد غلب عليها الطابع الاقتصادي واتخذت صورة المشروعات المتفرقة وفي كثير من الأحيان تعرضت خطط التنمية لكثير من التغير والتبدل بفعل عدم وضوح العلاقة بين المرامي والإمكانات . وقد أثر هذا على موقع التعليم من عمليات التغير الاجتماعي والاقتصادي بصفة عامة ، وعلى تباين حركته من بلد إلى آخر ، وعلى نوعية مشكلاته وحجمها .

٤ - ٤

وكان لهذا القصور في مفهوم التنمية أثره على مفهوم الأسبقيات. فقد أخذت الأسبقيات مأخذاً عاماً حيث كان الاعتقاد السائد أن التخلف الذي ورثته البلاد العربية عن الماضي يقتضي منها الاهتمام بجميع مراحل التعليم دفعة واحدة وأن تؤخذ الأولوية في هذا الاهتمام بمعنى التوسع وزيادة المتحقيقين بهذه المراحل . غير أن هذا الاتجاه العام لم يرتبط في أكثر الأحيان بمطالب تنمية شاملة وكانت استجابته لما يحمله الطلب الاجتماعي من جانب الجماهير المتطلعة إلى حقوقها أكثر من استجابته لاحتياجات المجتمع بعامة واحتياجات التنمية بخاصة . عبر هذا كله عن مسائل مختلفة ، مثل حجم الأمية وبقاء آفاتها واستمرار آثارها على إنتاجية العمل ، وتخلف الريف عن دوره فيه ، وزيادة خريجي الجامعات في بعض التخصصات في بعض البلاد عن الحاجة إليهم وتخلف التعليم عن تخريج الأطر المتوسطة اللازمة للعمل في قطاعات التنمية .

٤ - ٥

وهناك استمرار للتحديات الخارجية للوطن العربي متمثلة في الاستعمار والصهيونية ، وما ترتب على ذلك من ضغوط مالية على البلاد العربية بصفة عامة ودول المواجهة بصفة خاصة : مما كان له أبعاداً أثر على حركة التنمية وقطاع التربية فيها . فاستمرار المواجهة مع الصهيونية وأطماعها في فلسطين منذ ١٩٤٨ م . والحروب المتتالية ثم نكسة ١٩٦٧ بصفة خاصة ، وما تلاها من استعدادات



وتعبئة استمرت حتى الآن وما أعقب ذلك من ماطلات وعقبات تحاول أن تحول دون حل القضية الفلسطينية . بكل هذا جعل بلاد المواجهة ، وهي تكون نصف سكان الوطن العربي على الأقل ، تعيش اقتصاد حرب ، مما كان لا بد أن يؤثر على تطور التربية فيها . ومن ذلك على سبيل المثال أن معدلات التسجيل في مراحل التعليم في الفترة ما بين ١٩٦٥ و ١٩٧٠ م كانت أقل مما شهدته الفترة السابقة عليها من ١٩٦٠ واللاحقة لها حتى عام ١٩٧٥ م . ففي النصف الأول من الستينات كانت معدلات التسجيل في الأقطار العربية عامة تتراوح في المرحلة الابتدائية ما بين ٤٩٪ و ٥١٪ وفي المرحلة الثانوية بين ٢٥٪ ، ٢٩٪ ، وفي التعليم العالي بين ٦٪ و ٨٪ .

أما في النصف الثاني من الستينات فقد تراوحت بين ٤٨٪ و ٤٩٪ بالنسبة للتعليم الابتدائي ، ١٨٪ إلى ٢٥٪ بالنسبة للثانوي ، و ٤٪ إلى ٦٪ بالنسبة للعالي ولكنها عادت إلى زيادة ملحوظة خلال السبعينات تراوح بين ٥١٪ و ٦٩٪ بالنسبة للابتدائي و ٢٩٪ إلى ٣٩٪ بالنسبة للتعليم الثانوي، و ٨٪ إلى ١٢٪ بالنسبة للتعليم العالي .

٤ - ٦

وهناك التفاوت بين البلاد العربية ، وأثره في تطور التربية وفي مشكلاتها وقد يرجع هذا التفاوت إلى عوامل مختلفة ، فهناك العوامل السياسية والعسكرية التي أثرت على دول المواجهة مثل مصر وسوريا والأردن ، وهناك عوامل تاريخية تتعلق بحداثة حركة التعليم في بعض البلاد مثل السعودية واليمن وبعض دول الخليج ، وهناك عوامل اقتصادية مثل قلة الإمكانيات أو وفرتها ، كما يبدو في الفروق بين الدول الغنية بالنفط كالسعودية ودول الخليج وليبيا ، وبين الدول التي تعتمد على الزراعة أساسا مثل السودان وموريتانيا والصومال واليمن ، وبين الدول ذات الاقتصاد المتنوع مثل مصر ، إن هذه العوامل ما زالت تترك آثارها على التربية ومشكلاتها بظلال متفاوتة ، وبدرجات متباينة ، ويتضح ذلك

في مسائل متعددة مثل قضية تحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي وتعميمه ،  
وفي مدى هذا الإلزام وتكلفة الطالب بصفة عامة ، ومحو الأمية .

٤ - ٧

وهناك الفروق الحضارية الواضحة بين الريف والحضر : وهي الفروق  
التي ورثها الوطن العربي عن الماضي ، والتي تشكل تحدياً خطيراً أمام جميع  
الجهود المبذولة فيه من أجل قطع مسافة التخلف والقضاء على أسبابه ،  
فهى تنطوي على تناقضات ومشكلات مختلفة مثل التفاوت في مستويات  
المعيشة ومستوى الخدمات الاجتماعية ومنها مستوى الخدمة التعليمية ،  
والتفاوت بين الذكور والإناث ، وفي نوعية العمالة والإنتاجية ، وفي نوعية  
التعليم وإمكاناته ، وفي أثر كل هذا في إفقار الريف من ناحية وإثقال  
المدينة من ناحية أخرى .

٤ - ٨

وهناك اهتمام مركز في البلاد العربية خلال السنوات الماضية على  
التعليم المدرسى دون التربية اللا مدرسية ، وعلى النمطية في هذا التعليم  
دون تعدد المسالك إليه وفي داخله . وتكشف البيانات الإحصائية عن  
نقص الاهتمام بمحو الأمية وتعليم الكبار . ويتجلى ذلك في ضآلة عدد  
المتحقيين بفصول محو الأمية بالقياس إلى حجم المشكلة كما يتجلى في قلة  
عدد العاملين فيها وفي نفس الموارد المالية . ويترتب على ذلك ضرورة  
إعادة النظر في حركة التربية وفي أنماطها اللا مدرسية .

٤ - ٩

وهناك النقص في التخطيط والأساليب الحديثة في الإدارة مما يعطل  
رصد حاجات المجتمع وحاجات التنمية فيه ، ويعوق تعبئة الموارد ،  
وترشيدها للوفاء بها في مراحل متتابعة ، ويتصل بذلك غياب الخرائط  
المدرسية التي تعين على حسن توزيع الخدمة التعليمية ، وعلى تحقيق التوازن  
فيها بين البيئات المختلفة والأقاليم المتعددة ، فقد جاءت حركة التوسع

عامة دون تخطيط ، ونخضعت مرة أخرى لزيادة الطلب الاجتماعي في البيئات التي تشهد تدفقاً أكثر بدلاً من خضوعها للحاجات الحقيقية في هذه البيئات ، فكان التكديس في بعضها والتدخل في بعضها الآخر وهو أمر لا يبدو في حركة الأرقام العامة ، على الرغم من أهميته في التنمية الشاملة وتحقيق العدالة الاجتماعية والتماسك الاجتماعي .

٤ - ١٠

وهناك غياب فكري تربوي عربي ، وفلسفة موجهة للجهود المبذولة في البلاد العربية فالانطلاق إلى التوسع وزيادة حجم المسجلين في التعليم ، ينبع أساساً من إحساس عام بأهمية التعليم ، ومن رغبة الجماهير في تعويض ما فاتها ، ومن سعى كل بلد عربي إلى تعزيز إستقلاله ولكن هذا الإحساس لا يشفعه رؤية مستقبلية لمطالب المجتمع العربي مستندة إلى دراسة وافية لإمكاناته البشرية والمادية وأساليب تحويلها إلى طاقات فعالة للتغيير الحقيقي على الأرض العربية يحقق للأمة العربية كلها القوة الذاتية .

- ٥ -

### مشكلات رئيسية :

وفي ضوء هذه العوامل والظروف تبرز المشكلات والقضايا الآتية في صورتها العامة على مستوى الوطن العربي كله ، وفي تفاوت أحجامها ومداها وأساليب معالجتها على مستوى الأقطار العربية متفرقة .

٥ - ١

### مشكلة استيعاب الملزمين في التعليم الابتدائي :

على الرغم من تكرار الإعلان عن هدف تحقيق الإلزام في الخطط التعليمية للبلاد العربية « صراحة أو ضمناً ، وفي قرارات المؤتمرات العربية المتتالية : مؤتمر القاهرة عام ١٩٥٥ ، ومؤتمر بيروت ١٩٦٠ ، ومؤتمر طرابلس ١٩٦٦ ، ومؤتمر مراكش ١٩٧٠ فإن الشوط ما زال



بعيداً بصورة عامة أمام التربية العربية عن بلوغ هذا الهدف في المدى القريب. فإن معدل القبول الإجمالي بالتعليم الابتدائي لم يزد على ٦٩ ٪ عام ١٩٧٥/٧٤ بعد أن كان ٦٤ ٪ عام ١٩٧٠/١٩٧١ ويقدر أن أعداد الأطفال الذين هم خارج المدارس سوف تزداد مع افتراض استمرار الاتجاه السائد في حركة هذا التعليم ، لتصل إلى حوالي عشرة ملايين عام ١٩٨٥ .

ومع ذلك فإنه يوجد تفاوت بين البلاد العربية داخل هذه الصور المجملية وقد يكون لها متضمنات بعيدة الأثر . فهناك ست دول ( هي اتحاد الإمارات العربية والبحرين وقطر ولبنان وسوريا وليبيا ) قد وصلت حداً أعلى في التوسع في الإلزام وهناك خمس دول ( هي الأردن والعراق والكويت وتونس والجزائر ) بلغت معدلات تزيد على ٨٠ ٪ وهناك دولتان ( هما مصر واليمن الجنوبيه ) مازال معدل التسجيل فيهما يتراوح بين ٨٠ ٪ و ٧٠ ٪ أما الدول العربية الأخرى ( وهي السعودية والسودان وعمان والمغرب واليمن الشمالية وموريتانيا والصومال ) فإن التسجيل فيها مازال دون ٥٠ ٪ على الرغم من الجهود المتواصلة التي بذلتها في السنوات الأخيرة .

وفضلاً عن ذلك فإنه إذا لاحظنا فتوة السكان في الوطن العربي ، وارتفاع معدلات نموهم ، وأعباء الإعالة وضعف مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي مما يتميز به الوطن العربي خاصة ، برزت ضخامة هذه المشكلة وضرورة البحث عن صيغ تربوية جديدة لمواجهتها .

٥ - ٢

مشكلة التعليم الثانوي وتنويعه :

على الرغم من اطراد أعداد المنتحقين بهذا التعليم حتى وصلوا إلى ٢٥ ٪ من فئات الناشئين في هذه السن عام ١٩٧٥/٧٤ م مقابل ١٩ ٪ عام ١٩٧٠/٦٩ م ، فإن مشكلاته أخذت تتعدد في ضوء عوامل جديدة منها :

— التطلع إلى مدى الإلزام وإطالته ، بما ينطوي عليه هذا الاتجاه من

ضرورة إعادة النظر في هذا التعليم كله أو في الحلقة الأولى منه على الأقل (المرحلة الإعدادية) وعلاقتها بالتعليم الابتدائي .

- حاجة التنمية إلى الأطر المتوسطة الفنية نظراً لقلتها وضعف تكوينها وإعدادها في الوقت الحاضر بسبب سيادة الطابع الأكاديمي النظري على التعليم الثانوي وهو الحلقة الرئيسية لتكوين هذه الأطر المتوسطة .

- تطلع الشباب إلى التعليم الجامعي ، والنظر إلى التعليم الثانوي ، على أنه السبيل المؤدى إليه ، وبالتالي مايشهده هذا التعليم من ضغوط مستمرة تؤثر على القبول بالجامعات .

### أما عن الالتزام وإطالته :

فقد ظهرت محاولات في بعض البلاد لتحقيق هذا الاتجاه كما حدث في الأردن والكويت وليبيا حيث تقرر مد الإلزام إلى الحلقة الأولى (المرحلة الإعدادية) من التعليم الثانوي ، وفي العراق وفي مصر تتخذ التدابير لتحقيق هذا الاتجاه أيضاً ، وفي الجزائر واليمن الشعبية جرت محاولات لجعل التعليم الأساسي تسع أو ثمان سنوات تجمع بين الدراسات النظرية والعملية ، لتقدم تعليماً شعبياً يخدم المواطنين ويساعد في تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً . وفي كل الأحوال فإن هذا الاتجاه ينطوي على مفهوم جديد مؤداه إرساء قواعد المواطنة ، وإتاحة الفرصة الواقعية لتكوينها ، غير أن الطريق أمام تحقيقه مازال طويلاً ، وبحاج إلى كثير من التغيرات في البنية التعليمية .

أما عن تنويع هذه المرحلة بما يسمح بتوفير الأطر المتوسطة فهو أمر تفرضه الضرورة إذ يلاحظ أنه على الرغم من الإعلان عن هذا الاتجاه في كثير من البلاد العربية ، وعلى الرغم من حاجة قطاعات التنمية بها إلى هذه الأطر ، فإن التعليم الفني مازال متعثراً بطيئاً في حركته متخلفاً في رسالته ،

فباستثناء مصر التي بلغت نسبة الملتحقين بالتعليم الفني فيها حوالي ٥٢٪ من مجموع طلاب التعليم الثانوي كله ، نجد أن هذه النسبة في جملة البلاد العربية حوالي ١٢٪ ولهذا فإنه مع الجهود المبذولة في نظام التعليم والتدريب الموازي الذي تقوم به بعض المؤسسات ، فإن هذا التعليم يحتاج إلى صيغ جديدة تحقق له الحركة والتطور ، على ضوء علاقة التعليم الأكاديمي به ، ومكانة التوجيه والإرشاد فيه ، واحتياجات العمال ومطالبها من المهارات ، وموقفه من مراكز التدريب والتلمذة الصناعية ، وما يعانيه من نقص في المعلمين والأجهزة ، وضعف في البرامج وعدم وضوح في الأهداف . وإذا كان بعض البلاد العربية مثل مصر والعراق والأردن والسعودية قد بدأت في الأخذ بفكرة المدرسة الثانوية الشاملة ، فإنها لا تعدو أن تكون إحدى الصيغ مع حاجتها نفسها إلى كثير من الإعداد والتطوير في البنية التعليمية .

٥ - ٣

### مشكلة تطوير التعليم العالي من أجل التنمية الشاملة :

على الرغم من سيادة الطابع الأكاديمي للتعليم الثانوي وشدة ارتباطه بالتعليم الجامعي وعلى الرغم مما يبدو من ضغط على هذا التعليم من جانب خريجي التعليم الثانوي فإن النظرة الشاملة لحاضر التعليم الجامعي ومستقبله في إطار عربي متطور ، يدعو إلى القول بأن ما يبدو من توسع في التعليم الجامعي وزيادة في الملتحقين به ، لا يتناسب مع حاجات التنمية الشاملة في البلاد العربية مستقبلاً ، ومع ما يتوافر لها من إمكانات طبيعية ضخمة ، وتتطلب الكفاية العالية لاستثمارها ، فإن عدد الملتحقين به لا يتجاوز ٢ مليون من مجموع سكان الوطن العربي ( البالغ عدده الآن ١٥١ مليون نسمة ) أي بواقع طالب واحد من بين ٢٠٠ فرد ، ولهذا فإن الظروف الحالية والمستقبلية وحاجات الوطن العربي المتطورة تدعو إلى مضاعفة هذا العدد . غير أن تحقيق هذا التعليم لدوره في تطوير الحياة العربية يتطلب



مواجهة مشكلات أخذت تبرز أمامه بصورة واضحة وتدعو إلى البحث عن حلول وبدائل جديدة ، ومن هذه المشكلات :

- اختلال التوازن بين الطلب الاجتماعي على هذا التعليم وحاجات ومطالب المجتمع والتنمية الشاملة ، مما يؤثر على كفايته الداخلية والخارجية معاً .

- عدم وجود خريطة متكاملة للتوسع في هذا التعليم ، مما ساعد على أن يكون التوسع فيه بلا تخطيط ورؤية واضحة . فتكررت أنماط الجامعات والكليات والتخصصات وبدأ النقص في أعداد هيئات التدريس وبرزت أسباب عدم الاستقرار بينهم ، وزيادة كلفة التعليم الجامعي بشكل ملحوظ في بعض البلاد ، وهبوطها في بعضها الآخر وأصبحت هذه مشكلات مشتركة للجامعات القديمة والحديثة على السواء .

- عدم توفر أسباب البحث العلمي بصورة وافية : مما أدى إلى ضعفه ، وعدم ارتباطه باحتياجات المجتمع ، وعدم قدرته على تأصيل علم عربي وفكر عربي متميز واستمرار اعتماده في أكثر الأحيان على المصادر الأجنبية والنماذج الغربية بصفة خاصة .

- النقص في أعضاء هيئات التدريس في تخصصات كثيرة واستمرار الاعتماد على البعثات الخارجية بصورة متزايدة ، مما يضعف العلاقة بين المبعوثين ومجتمعاتهم من ناحية ، ويساعد على الهجرة من ناحية أخرى ، ويزيد من تعدد الاتجاهات الفكرية وتضاربها ، داخل الجامعات العربية من ناحية ثالثة .

٥ - ٤

#### ضعف الكفاية الداخلية :

تواجه هذه المشكلة جميع الأنظمة التربوية في البلاد العربية . وقد ارتبطت في أحيان كثيرة بقضية الكم والكيف ، فأيهما أسبق في ضوء الطلب

الاجتماعى المتزايد وحاجات التنمية المتعددة ، غير أن الاتجاه العام الذى تكشف عنه الجهود المبذولة من جانب وزارات التربية فى المنطقة وما تسجله التقارير وما تعبر عنه قرارات المؤتمرات العربية المختلفة ، هو أنه لا تناقض بين الكم والكيف فى التربية ، وأنهما لازمان لمواجهة الطلب الاجتماعى من ناحية وحاجات التنمية من القوى البشرية الواعية والمدرّبة من ناحية أخرى .

ولهذا تبذل البلاد العربية — سواء على المستويات القطرية أو القومية — الكثير من العناية والجهد ، لتطوير المناهج والكتب ، وطرق التعلم وأساليبه ، وتدريبه وتوفير التقنيات والوسائل الحديثة .

غير أن الخطوات التى اتخذت فى هذا الصدد لا تكاد ترقى إلى مستوى التطلعات ، وما زالت فى نطاق محدود ، كما أن صورة التربية فى أكثر الحالات هى أميل إلى القديم . ويرجع هذا إلى أسباب تعددها الدول فى تقاريرها المختلفة وفى الدراسات التى تصدرها ، وتشير إليها معطيات الواقع فى كل الحالات وهذه الأسباب :

— تسلط الامتحانات بصورتها التقليدية والامتحانات العامة بصفة خاصة وما يرتبط بها من تأكيد طرائق وعلاقات ومواقف تقوم أساساً على التلقين من جانب المعلمين ، والسلبية من جانب المتعلمين ، وتضييق نطاق العلاقات بينهم جميعاً لتأخذ شكلاً رأسياً يعوق التفاعل الخلاق ، والتجديد المستمر ، والتفكير الناقد ، والتعليم الذاتى . وقد أدى كل هذا إلى تضييق مفهوم التحصيل الدراسى ، فانصب على مقدار ما يحصله ويسترجعه التلميذ أكثر من أن يكون إحداث تغيرات سلوكية واسعة متعددة تتمثل فى التغيير الإيجابى فى قيم واتجاهات ومهارات ومواقف المتعلمين .

- صلاحية المناهج وجمودها بالنسبة لمطالب التغيير في البيئات المختلفة وحاجاتها ، ومن ذلك أن مناهج التعليم الابتدائي لا تراعى بصورة وافية خصائص البيئات فتكتيف لها وتحسن استثمارها والإفادة من إمكاناتها وهي غالباً ما تصمم بهدف إعداد التلاميذ للتعليم الثانوي مما يفقد التربية جدواها بالنسبة لهؤلاء الذين يتجهون إلى العمل في البيئة بعد هذه المرحلة مباشرة ، فهي لا تتنوع لمطالب ولا لخصائص وحاجات المتعلمين ، وهكذا بالقياس إلى مناهج التعليم الثانوي ، فالصفة النظرية غالبية عليها ، موجهة إلى تحقيق التحصيل الدراسي بمفهومه الضيق .

- انفلاق المدرسة وابتعادها عن وسائط التربية في البيئة مما جعل التربية المدرسية أسيرة تقاليد تحول بينها وبين التطور الحقيقي ، فهي بعيدة عن مشكلات المجتمع لا تدرسها أو تعالجها بشكل يدفع إلى تطوير مناهجها ، وهي لا تفيد مما يتوافر في البيئة من وسائل وموارد فتبقى فقيرة جامدة ، وهي لا تستعين بالعاملين خارجها ، ولا سيما في المجالات المتخصصة فتعزل المتعلمين عن مصادر غنية للمعرفة وللمهارة وأساليب الإنتاج .

- قلة الدراسات والبحوث الميدانية التي تعالج مشكلات المناهج ، وطرق التدريس ونظام الدراسة والتقويم . إذ الملاحظ أن الجانب الأكبر من هذه البحوث والدراسات تجري في كليات التربية من جانب طلاب الدراسات العليا ، وما زالت مشكلات الميدان في حاجة إلى مزيد من الاهتمام .

وإلى جانب هذا كله فإن من أهم أسباب ومظاهر ضعف الكفاية الداخلية للتربية العربية بصفة عامة والإهدار :

فما زالت هذه الظاهرة المتمثلة في التسرب والرسوب كبيرة الحجم ذات آثار بعيدة في كفاية التربية الداخلية والخارجية ، وفي تحقيق



أهدافها المعلنة وبخاصة فيما يتعلق بتحقيق الإلزام في التعليم الابتدائي. وهذه الظاهرة أسباب اجتماعية واقتصادية ونفسية ، وتكفي الإشارة إلى أن نسبة التسرب والرسوب في الريف أعلى منها في المدن ، وهي بين الإناث أعلى منها بين الذكور ، وهي في التعليم الابتدائي أعلى منها في التعليم الثانوي.

وتشير الأرقام إلى ما يعانيه التعليم الابتدائي بصفة خاصة من هذه الظاهرة :

إذ يقدر أن نسبة المتخرجين فيه في مدة الدراسة المقررة على مستوى الوطن العربي لا تتجاوز الثلث من كل فوج ، وفي حالة تعدد مرات الرسوب ثلاث مرات ، تبلغ هذه النسبة ٧٥ ٪ .

كما تصور الأرقام ارتفاع متوسط سنوات التخرج في التعليم الابتدائي في البلاد العربية عامة . فقد يصل هذا المتوسط ١٣ سنة بدلا من ٦ كما هو في بعض البلاد العربية .

وقد أصبحت هذه الظاهرة نتائج ومتضمنات خطيرة بالنسبة لهذا التعليم .

— فهي لا تهدد نوعيته فحسب بل أنها تجعل كل قرار يتخذ لمد الإلزام إلى مرحلة تالية موضع شك ، فهي في حقيقةها عملية هدم داخلي لهذا التعليم تستنزف قواه وتعوقه عن تحقيق مراميهِ .

— أنها تكشف عن العلاقة بين الانتظام في التعليم والحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي فلقد وصل بعض البلاد العربية بالفعل إلى حالة تشبع في القبول بالمرحلة الابتدائية ، ولما تتجاوز بعد ٧٠ ٪ أو ٨٠ ٪ من أطفالها في سن الإلزام لا لعجز الدولة عن توفير

التعليم وإنما بسبب عجز فئات اجتماعية - ثقافية واقتصادية - عن تعليم أبنائها . فهوؤلاء يتعرضون في أكثر الأحوال إلى الرسوب أو يضطرون إلى التسرب والانقطاع بسبب الفقر وسوء الأحوال المعيشية .

- أنها تزيد من كلفة التلميذ الواحد . وتضعف من إنتاجية النظام التربوي كله . ومن ذلك أن الأرقام التي تشير إلى هذه الكلفة تنضاعف في كثير من الأحيان . فإذا كانت الكلفة النظرية لتخريج تلميذ واحد في سنوات الدراسة المقررة وهي ست سنوات تبلغ ٤٠٣ دولار في الجزائر وفي البحرين ٧٥٦ دولار وفي قطر ١٤٥٠ دولار ، فإن الكلفة الحقيقية لتخريج هذا التلميذ في هذه البلاد على التوالي : ٨٩٥ و ١٢٦٣ دولار و ٣٢٦١ دولار .

- أنها تبرز حاجة التعليم الابتدائي عامة إلى تغييرات جذرية تخرجه من ، إطاره التقليدي وتجعله أكثر حركة وانفتاحا وتتناول جوانب الكيف فيه ، من حيث أهدافه ومستواه وأساليبه وطرق التقويم فيه ، وتنقله من نظام جامد إلى نظام مرن يحتوي الجميع بصيغ مختلفة .

٥-٥

### ضعف الكفاية الخارجية :

تنعكس جوانب الضعف في الكفاية الداخلية على الكفاية الخارجية . وفي مقدمة ما يلاحظ في هذا الشأن عدم الترابط الواضح بين الطرفين مما يفقد التربية العربية - بصفة عامة - قدرتها على تطوير ذاتها وتخليق صفات جديدة في المواطن من ناحية ، والوفاء بحاجات ومطالب المجتمع من ناحية أخرى ، ولعل تعدد الآراء بشأن مشكلات الشباب العربي ووجود البطالة المقنعة بين المعلمين ، وضعف المستويات الثقافية لديهم وافتقارهم روح المبادرة والخلق والابتكار ، وجمود الأنظمة التي يعلمون بها بعد تخرجهم وقلة مشاركتهم في التغييرات المطاوعة بالإيجابية ، وهبوط مستوى الإنتاجية في

العمل سواء في الدوائر الحكومية أو دوائر الإنتاج والخدمات ، وغلبة الروتين وسيادته ، والتعلق بعادات الاستهلاك والإفراط فيه ، والإقبال على الاقتباس والمحاكاة دون التجديد والتفكير الدائى - لعل كل هذا وتعدد الآراء حول تفسيره والحلول المناسبة بشأنه يعتبر مؤشرا يدل على ضعف الكفاية الخارجية للتربية ، وانعكاس ما يشوب كفايتها الداخلية من ضعف على هذا كله . وقد يرجع هذا الضعف إلى أسباب منها : -

- عدم وجود علاقات وقنوات سليمة تصل مؤسسات التربية ، فى شتى المراحل بالمجتمع ، بتطوراتها ومتغيراته ، ومشكلاته وحاجاته . وقد حجبا انغزالها بهذه الصورة عن أسباب تجديدها وعن دورها فى المجتمع فى آن واحد .

- الأخذ بمفاهيم ضيقة للتنمية وقصر علاقة التعليم بها على المستوى الثانوى وبالأخرى على مستوى الجامعة ، ولكن بصورة غامضة وبصورة عديدة فى أحسن الأحوال واقتصار هذه المفاهيم على الجوانب الاقتصادية المحدودة والمتمثلة فى القطاع الحديث منها ، ويلاحظ فى هذا المجال تخلف مناهج وبرامج التعليم عامة فى حاجات التنمية الشاملة فى البلاد العربية ، فواضعوها من التربويين دون العاملين فى مجالات الإنتاج والخدمات .

- ويتصل بذلك أن العمل لم يأخذ مكانه فى التربية العربية بعد حتى يبدو غياب هذا العنصر الهام فى جميع مراحل التعليم وكذلك فى الدراسات التى يعتبر جزءاً منها . فهناك تحيز واضح وصارخ للدراسات النظرية حتى فى العلوم الطبيعية والدراسات التكنولوجية . وهناك تباعد كبير بين نشاط المدارس والمعاهد ، ونشاط المؤسسات المختلفة فى مجالات الإنتاج والخدمات . وفى أحسن الحالات نجد محاولات لإدخال هذا العنصر ولكن بصورة هامشية أو إضافية ، وليس بصورة مباشرة ليكون من صلب العملية التربوية .



- عدم استقرار خطط التنمية ومتابعتها ، وعدم وضوح علاقاتها بالتربية ، ولهذا يفتقر التخطيط التربوي إلى الإطار الاجتماعي والاقتصادي الذي يسندُه ويوجهه ، والذي تقاس عليه مخرجات التربية من النواحي الكمية والكيفية على السواء ولهذا قد نجد من خريجي الكليات العملية من يعمل بعد تخرجه في أعمال إدارية أو كتابية وقد نجد من خريجي الكليات الأدبية من لا يجد عملاً يناسب تخصصه ، وكثيراً ما نجد مجالات الإنتاج تنقصها أعداد كبيرة من الأطر المتوسطة الفنية ، فتستعين « بذوى الخبرة » والذين تدربوا على مهارات العمل بالمحاكاة والتكرار دون سند علمي أو تدريب مهني .

- غموض « مفهوم الأسبقيات » في عمليات التنمية وفي التخطيط التربوي ذاته مما جعل الطلب الاجتماعي هو الموجه لحركة التعليم بعامة والتعليم الجامعي بخاصة وجعل عمليات التطوير داخله بعيدة عن مطالب التغيير ودوره الإيجابي في أحداثه .

- عدم الوضوح الكافي بشأن عمليات نقل التكنولوجيا ومتضمناتها بالنسبة لبرامج التربية وعلاقاتها بالمجتمع وبنوعية مخرجاتها . فهي تؤخذ إلى الآن على أنها استيراد آلات وأجهزة حديثة لا على أنها أساس تنمية اتجاهات ومهارات ومواقف إيجابية حضارية تجعل من البيئات العربية أوساطاً صالحة لتقبلها وتوليدها وتطويرها .

- النقص في العلاقات بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية والموازنة فهناك الإمكانيات الهائلة للممارسات في ميدان العمل والتدريب ، والتي صقلت وبلورت على مر السنوات الطويلة ، والموجودة حالياً في المؤسسات الصناعية الكبيرة والصغيرة ، والمستولة في معظم الأحيان عن إعداد العامل الحرفي ولكن تنقصها الأسس العلمية والأهداف الواضحة التي يمكن أن تسهم بدور أكثر إيجابية في عمليات التنمية الشاملة وعلى أسس عصرية . ويتطلب هذا إيجاد التزاوج بين هذين النوعين من التربية المدرسية واللامدرسية .

— جمود الأنظمة التربوية وإتخاذها أشكالا وقوالب مكررة في البيئات المختلفة وبين البلاد العربية . فالحركة بين أنواع التعليم على المستوى الواحد ضعيفة أو معدومة كما هو الحال بين التعليمين الأكاديمي والتقني ، وبين التخصصات الجامعية ، كما أن مفهوم التعليم في هذه الأنظمة لم يستوعب بعد مبدأ التربية المستمرة وبالتالي فهي تقسم حياة المتعلم بين مرحلتين منفصلتين : مرحلة التعليم المدرسي ، ويعقبها مرحلة التدريب والعمل في الوظائف والمجالات المختلفة .

وبذلك يتفصل التعليم عن الحياة ، وتنقطع الصلة بين العلم والعمل .

٥ — ٦

### مشكلة المناطق والفئات المحرومة :

وتتمثل هذه المشكلة بأبعادها المتعددة والمتشابكة في النظرة الشاملة إلى مايناله جموع الناس في الوطن العربي على أساس السن والجنس والمنطقة الجغرافية ، فهناك الصغار والكبار ، وهناك الذكور والإناث ، وهناك الريف والحضر ويبدوأن تطور التربية إتجه — منذ وقت مبكر وفي كثير الأحيان — إلى حد الانحياز إلى الصغار وإلى الذكور وإلى المدن أكثر من إتجاهه إلى الكبار وإلى الإناث وإلى الريف ، وعلى ضوء التطور التاريخي ومعدلات النمو في السكان ، وتطور الأحوال الاقتصادية والمعيشية ألتقت بأبعاد وعناصر هذه المشكلة في الريف والبادية وفي الكبار من سكانهما وفي الإناث منهم على وجه الخصوص مع تقدير ما لهذه المشكلة بهذه الأبعاد من أثر عام على تربية الصغار أنفسهم وعلى قدرتهم على مواصلة التعليم واستثمار الفرص المتاحة لهم بصفة عامة .

فالريف العربي بمساحاته الواسعة ، وبأعداد سكانه وبإمكاناته ، يمثل القضية الأساسية أمام الجهد العربي المتجه إلى التطور في الحاضر والمستقبل .

فما زالت الزراعة هي أساس الاقتصاد في الوطن العربي عامة ، وفي ، كثير من أقطاره خاصة وما زال سكان الريف يؤلفون الغالبية العظمى من مجموع سكان هذه الأقطار وما زالت هذه الأعداد الضخمة المتزايدة بحكم المعدلات المرتفعة في نمو السكان تمثل إمكانات هائلة إذا ما توافرت لها فرص التغيير وأسبابه ، بل أن الريف نفسه يمثل إمكانات هائلة في تطوير الاقتصاد العربي إذا ما أتيحت له فرص استثمار العلم والتكنولوجيا .

والصحارى من ناحية أخرى وسكانها من البدو تمثل قطاعا واسعا من الوطن العربي . ففي بعض البلاد العربية ، يؤلف البدو حوالى ثمانين في المائة من سكانها مثل الصومال وموريتانيا ، وهناك أقطار أخرى ما زال نظام القبائل قائما فيها ويمثل قطاعا هاما مثلما يوجد في المغرب والجزائر والسعودية والإمارات واليمن الجنوبية واليمن الشمالية والسودان ، والأقطار الأخرى ما زالت تحتفظ بهذا اللون من النظام الاجتماعي مثلما يوجد في الأردن وسوريا ومصر .

وتبدو مشكلة هذه المناطق بصفة عامة فيما تشهده من هجرات مستمرة إلى المدن ، وما يترتب على ذلك من انخفاض نسبي في الطلب على التعليم بالقياس إلى ما يحدث في المناطق الحضرية ، وخلخلة في الفصول الدراسية وهبوط في مستويات العاملين في مدارسها ، وينعكس كل ذلك على تكاليف التعليم . فلاشك أن هذه الظاهرة مع ما يترتب عليها من نقص في مستوى الأبنية المدرسية ونوعية المعلمين والتجهيزات تكون أقل كلفة من مدارس الحضر الذي يتميز بارتفاع أسعار الأراضي والمباني والتجهيزات وقد يعبر هذا كله عن نفسه في الفروق بين تكلفة لتلميذ في الريف وتكلفة قرينه الذي يتعلم في المدينة .

وتتعدد مظاهر هذه المشكلة مع إتساع مساحتها وحجمها في هذه المناطق الرئيسية فيما يلي :



## الأمية بين الكبار :

فعلى الرغم مما يبذل من أجل مواجهتها من جهود متمثلة في الأهداف المعلنة والسياسات الموضوعية والأجهزة القائمة والمؤسسات المختلفة والبرامج الكثيرة سواء على المستويات القطرية أو القومية فما زالت تعد من أخطر المشكلات التي تواجه الأمة العربية وتعتبر من المعوقات الرئيسية لجهود التنمية في جميع المجالات .

وتدل الأرقام - على الرغم من تباينها من عام إلى آخر ، ومن قطر إلى آخر - على أن نسبة الأمية بين الراشدين عامة ( ١٥ + ) تبلغ حوالى ٩٠ ٪ في بعض الأقطار العربية و ٤٥ ٪ في بعضها الآخر . ولكنها بصفة عامة تقرب من ٧٥ ٪ ومع اختلاف هذه النسبة بين المناطق في كل قطر وحسب الجنس فمن الواضح أن ٨٠ ٪ من الأميين يوجدون في الريف والبادية كما أن نسبة الإناث أعلى منها بين الذكور .

ويبدو أن أهم عوامل تفاقمها بصفة عامة - فضلا عما ورثته الأنظمة التربوية من عجز عن استيعاب المستحقين - ضآلة الجهود المبذولة لإزاء النمو السكاني والنقص في وضع خطط قومية شاملة ذات أهداف وبرامج وافية ، وقلة الموارد المرصدة وغياب فلسفة الفسقة مما ولد الكثير من اللبذبة والاضطراب بين الأهداف والوسائل .

ويتضح هذا كله في مدى الخطوات والجهود المبذولة في هذا المجال وعجزها عن تحقيق الأهداف المعلنة ، ومن ذلك على سبيل المثال أن مجموع إعداد الذين شملتهم برامج محو الأمية في إحدى عشرة دولة عربية وهي : الأردن والبحرين والجزائر والسعودية والسودان وسوريا والعراق ومصر واليمن الشعبية واليمن الجنوبية ، لم يكاد يبلغ على مدى خمس سنوات ثلاثة ملايين من الرجال والنساء في حين أن العدد الإجمالي للأميين في زيادة مستمرة بسبب دخول أعداد من الأطفال إلى صفوف الأميين ،

تقدر خلال هذه المدة نفسها بحوالى عشرة ملايين ، ثم أن الأموال التى تم رصدتها لبرامج محو الأمية ما زالت ضئيلة إلى حد بعيد بالقياس إلى ميزانيات التعليم المدرسى فلم تصل هذه التخصيصات على طوال خمس السنوات فى خمس عشرة دولة عربية إلى ما يساوى ٥٠ مليون دولار .

وعلى الرغم من بعض المبادرات للأخذ بمفهوم محو الأمية الوظيفى واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فما زالت المشكلة ضخمة ، والحاجة إلى مواجهتها تتطلب جهداً أشمل وتخطيطاً أوفى ، ونظرة أبعد ، فهناك إجماع على أنها لم تعد مشكلة أمية الكبار فى القراءة والكتابة ولا مشكلة أعداد متزايدة تراكم سنة بعد أخرى ، لنقص الفرص فى التربية المدرسية ، ولا مشكلة فتسح فصول يضبطها نظام الحضور والغياب وإنما المشكلة فى أعماقها وأبعادها ومداها وفى أسلوبها ومظاهرها مشكلة حضارية فى المرتبة الأولى . ولا يمكن النظر إليها إلا فى سياق عملية التغيير الحضارى وصميمها هو التنمية الشاملة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وإذا كانت جوانب من هذا الاتجاه جاءت الإشارة إليها فى بعض المؤتمرات الغربية التربوية وبرزت خاصة فى الوثيقة التى أصدرها الجهاز العربى لمحو الأمية والوثيقة التى أصدرها مركز سر من اللىان بشأن وضع استراتيجية شاملة لمحو الأمية فإنه ما زال فى حاجة إلى النظر من خلال استراتيجية أشمل حيث أن مشكلة الأمية لم تعد مشكلة تعليمية بقدر ما هى مشكلة حضارية متعددة الجوانب .

### مشكلة المرأة وضالة نصيبها فى الفرص التعليمية :

ويبرز من مشكلة الأمية والكبار فى الوطن العربى مشكلة المرأة بصفة خاصة وهى أيضاً مشكلة حضارية معقدة فى أسبابها ونتائجها تتصل جميعاً بمكانة المرأة فى المجتمع وبفرص العمل المتاحة لها ويمدى مشاركتها فى الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتتجلى فى نطاق الأسرة وفى العادات

والتقاليد وفي الحقوق والواجبات وتنبع أصلاً من التمييز الذي هو وليد مواقف حضارية وتاريخية وكلها لا تتفق مع أصول العقيدة أو مع مطالب المجتمع والحضارة المعاصرة . وتتجلى هذه المشكلة في لغة الأرقام فقد قدرت نسبة الأمية عام ١٩٦٠ في البلاد العربية بين الكبار بحوالى ٨١ ٪ . وكان نصيب الإناث منها حوالى ٩١ ٪ . ونصيب الذكور حوالى ٧٢ ٪ ، وفي عام ١٩٧٠ قدرت النسبة العامة للأمية بحوالى ٧٣ ٪ ( أى حوالى ٦٨٣٠٠٠ رجل وامرأة ) وكانت نسبة الأمية من مجموع الإناث ٨٦ ٪ ونسبة الأمية من مجموع الذكور حوالى ٦١ ٪ .

وتتجلى هذه المشكلة على مستوى البنات في سن التعليم فعلى الرغم من ارتفاع نسب النمو لصالحهن بالقياس إلى البنين في المراحل التعليمية المختلفة ، وعلى الرغم من أن ما تستوعبه أنظمة التربية المدرسية منهن هو خير في جملته من النسب المماثلة في مجموعة البلاد النامية فإن نسبتهن في مراحل التعليم عامة هي دون النسب المقابلة لهن في هذه البلاد النامية عموماً . وتبدو هذه المشكلة فيما يلى :

— هبوط نسبة البنات المتحقات بالمدرسة الابتدائية فعلى الرغم من أن التعليم قد قفز قفزات واسعة خلال العقدين الماضيين فما زال خارج المدرسة على مستوى الوطن العربى حوالى ٧٠ ٪ من الفتيات اللاتى هن في سن التعليم الابتدائى . لهذا أسباب كثيرة منها عدم إلتحاق نسبة كبيرة منهن منذ البداية لظروف اقتصادية أو بتحكم العادات والتقاليد أو بسبب وسرب الكثير منهن قبل أنتمامهن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية أيضاً أو لعدم ملائمة مكان المدرسة أو محتوى التربية ، ومع ذلك فإن الاتجاه العام يبعث على التفاؤل فهناك بلاد اقتربت فيها نسبة البنات لنسبة الذكور في هذه المرحلة بينما ما تزال نسبتهن في بعض البلاد لا تتجاوز ١٠ ٪ .

— ضآلة نسبتهن في التعليم الثانوى فقد تصل نسبة من خارج المدارس



من الفئة العربية لهذا التعليم حوالى ٨٥ ٪ بل أن هناك بلاداً عربية تقل فيها فرص هذا التعليم أمام البنات إلى حد بعيد .

- ارتفاع نسبة الأمية بين الكبار من النساء ( ١٥ سنة فأكثر ) بصورة بارزة ، إذ تصل في بعض الأقطار إلى ٩٠ ٪ وفي بعضها الآخر إلى ٨٠ ٪ وتنعكس هذه الحالة على مدى مشاركة المرأة بصفة عامة في القوى العاملة .

ومع ذلك على سبيل المثال أن هذه النسبة تتراوح بين ٩٦ ٪ في سوريا و ١ ٪ وأقل من ذلك في أقطار عربية أخرى بينما تبلغ هذه النسبة حداً مرتفعاً في البلاد المتقدمة ، فهي في اليابان ٣٧ ٪ وفي الولايات المتحدة الأمريكية ٣٠ ٪ وفي بولندا ٤٧ ٪ ولهذا كله فإن تربية - المرأة - شأنها شأن محو الأمية بصورة عامة تبدو مشكلة حضارية ذات أبعاد متعددة ولا بد من مواجهتها مواجهة حاسمة . ذلك أن ما تحقق في هذا المجال في السنين الأخيرة بما زال دون المطلوب ويتضح هذا في ضوء احتياجات أساسية أخذت تبرز في البلاد العربية .

- الحاجة إلى النهوض بمستوى الأسرة العربية التي طالما كانت أسيرة التقاليد والعادات تأثرت بجهل المرأة وعزلتها عن الحياة العامة .

- الحاجة إلى توفير المحيط الأسري السليم لتربية صحيحة ينعم بها الطفل العربي ، فمن المسلمات أن التربية المدرسية والتربية اللامدرسية تتأثران بالدرجة الأولى بنوع التنشئة الأسرية وبمواقف الآباء منها .

- حاجة التنمية الشاملة إلى تعبئة الطاقات البشرية في الوطن العربي : والواضح أن مشاركة الإناث ما زالت ضئيلة إلى حد كبير وما يوجد منها يقتصر على مجالات هامشية مما يزيد في عبء الإعالة على الذكور ويهبط بمستوى إنتاجية العمل ويعمق خط الفقر في كثير من البلاد والهيئات والبيئات وخاصة في المناطق الريفية وفي أوساط المهاجرين منها إلى المدن.

### مشكلة المعوقين والمتفوقين :

وإذا كان التعليم لم يستوعب بعد جميع الناشئين من الأسوياء في المستوى الابتدائي في أغلب البلاد العربية ، وبالتالي في المستوى الثانوي ، فإن مشكلة المعوقين تبرز من بين المشكلات التي ينبغي طرحها . ذلك أن الأنظمة التربوية في البلاد العربية سارت منذ نشأتها على توفير الفرص للأسوياء دون المعوقين .

ومن ثم فإن ما ظهر من اهتمام بهم كان في صورة فردية أو تطوعية كالتى تقوم بها جمعيات خيرية أو أهلية ، أو في صورة جهود متواضعة تقوم بها وزارات التربية أو الشؤون الاجتماعية . ويظهر ذلك في تلك المدارس والمراكز التى أنشأتها مصر وسوريا والعراق منذ وقت مبكر ، والتى أنشأتها حديثاً السعودية والكويت وليبيا لرعاية وتعليم المعوقين من ناحية البصر أو السمع أو الكلام ، وكذلك في ما أنشئ لهذا التعليم من وحدات أو إدارات في وزارات التربية في هذه البلاد باسم وحدات أو أقسام التربية الخاصة . غير أن المشكلة ما زالت بعيدة عن الاهتمام ، كما يبدو من أرقام المسجلين أو في التقارير وعلى أرض الواقع . ويزيد من هذه المشكلة ما يوجد من إعداد كبيرة للمتخلفين دراسياً وضعاف العقول ، ولا بد أن يظهر حجم هذه المشكلة بأبعادها المختلفة في سباق حركة تعميم التعليم الإبتدائي أولاً ، وإطالة مدة الإلزام ثانياً ، مما يتطلب حصرأ شاملاً لهم وتطوير برامج مناسبة لرعايتهم وتوجيههم واستثمار طاقاتهم ، وتخطيطاً أو في للمعاهد والمراكز المتخصصة ، ومن بينها معاهد إعداد المعلمين المتخصصين في هذا المجال . إذاً يلاحظ ضآلة الموجود منها في البلاد العربية ، بل عدم وجودها في كثير من الحالات ، مما يتطلب عناية خاصة في ضوء الأخذ بمبدأ الحق الأصيل في التعليم لكل مواطن ، فمشكلة المعلم في هذا المجال ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمشكلة إتاحة الفرص المناسبة لهذا النوع من الناشئين لممارسة حقهم كمواطنين .

ويبرز في هذا المجال أيضاً مشكلة الموهوبين والمتفوقين وهي من المشكلات التي أخذت قلة من البلاد العربية في الإلتباه إليها كما حدث في مصر حيث قامت فيها منذ الخمسينات مدرسة سنوية للمتفوقين وبرامج ومعاهد لرعاية الموهوبين في اللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات وفي الفنون والموسيقى . كما حرصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على بحث البلاد العربية على الاهتمام بهذا اللون من التربية بأن عقدت عدة حلقات دراسية وأصدرت عدداً من الدراسات في هذا الشأن ، غير أن المشكلة بحملتها ما زالت تتحدى الأنظمة التربوية القائمة من حيث قصور وسائلها في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين وتطوير البرامج المناسبة لهم واختيار المعلمين القادرين على الإضطلاع بهذه المهمة وإيجاد الامكانيات المناسبة في داخل المدارس ، أو البنى التعاممية بصفة عامة التي تواجه حاجات هذا النوع من الشباب .

وفي غياب الأرقام في هذا المجال تبدو الحاجة إلى هذا كله وبخاصة أن التفوق والموهبة مشروطان ومتأثران دائماً بأحوال البيئة وظروفها وبالمناخ العام الذي يتفاعل فيه الشباب العربي ، وهذا كله يرتبط ويؤثر بلا شك في مشكلات أخرى يتعرض لها الشباب العربي وفي مقدمتها مشكلة التكيف للظروف والأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومشكلة الهجرة وخاصة الكفريات إلى خارج الوطن العربي التي أخذت تؤثر على التنمية بصفة عامة وعلى اتجاهات الشباب من خريجي الجامعات بصفة خاصة .



## ثالثا : العالم المعاصر

- ٦ -

وتفاوت التربية بأحوال مجتمعاتها وتأثيرها بماضيه وحاضره وتعبيرها عن مشكلاته واتجاهاته ، لا ينفصل من ناحية أخرى عن علاقات هذا المجتمع بالعالم المحيط به ، وبألوان تفاعلاته وبعوامله وظروفه وإتجاهاته .

فالمجتمع العربي بحكم ظروفه التاريخية والجغرافية والسياسية والثقافية في تفاعل مستمر مع هذا العالم يتأثر به كما يؤثر فيه ، ولهذا فإن تبين إتجاهات التربية العربية وما عسى أن يلقي عليها من مسئوليات في الحاضر والمستقبل يتطلب نظرة شاملة لخصائص هذا العالم وما يمجج فيه من تيارات واتجاهات تشكل حاضره وتؤثر على مستقبله ، والحق أن وظيفة التربية ذاتها من شأنها أن تعين على فهم الوسط الذي تعيش فيه ، وعلى إدراك روابطها به ورسم صور مستقبلها لا ينفصل من ناحية أخرى عما يدور حولها سواء في مجتمعها أو في العالم . فهي منظومة تترابط مع منظومات مجتمعية متعددة ، والمجتمع ذاته منظومة تعمل بأنظمة العالم وتطوراته وتغيراته .

٦-١

ولعل من أبرز ما يميز به العالم المعاصر أنه عالم التغير السريع وما فيه من دلالة على ختمية التغير وطبيعته في المادة والحياة وفي طبيعة المعرفة وأحوال المجتمع ، وأنه عالم الوحدة والتنسيق والترابط والتكامل بين الأمم والشعوب ، وأنه عالم عامر بالعلم والمعرفة ومتابع لتطبيقاتها في الحياة مواجها لها يهدف إلى تغييرها بما يشمل الثقافة إبداعا لها واستمجاها ، بما يكشف عن صنوف الطاقة لم يعهد لها الإنسان من قبل استقصاء لمصادرها واستثمارا لها حتى لا تعرض بعض أنواعها من فرط استهلاكها إلى النفاد ، والسعى إلى اكتشاف بدائل جديدة عنها ، ودوا إلى جانب ما يتوافر له من صنوف المادة الصالحة للغذاء يتعرض إلى أنماط من سوء التوزيع ، مما يترتب عليه

حظ كبير من التفاوت بين الفاقة والإسراف ، وبين الغنى والبراء ،  
والتخمة والجوع ، وما يترتب على ذلك من أزمة يزيد من حدتها  
تفجر السكان وبخاصة في البلاد الفقيرة ، ويوسع الفجوة بينها وبين البلاد  
المتقدمة ، ومن وراء هذا جميعا مظاهر العنف والعدوان بين الأمم  
والشعوب كما تتمثل في الحروب المدمرة وفي الاستعمار وفي استغلال  
الشعوب وفي العنصرية والاستعلاء ، وكما يبدو التناقض في مستويات الحياة  
بين الشعوب الصناعية والشعوب المتنامية ، كذلك يبدو في الشعب الواحد  
بين الحواضر والأرياف والمدائن الكبيرة ذاتها بين ضواحيها المرفهة  
وأحيائها المهلهلة وما تعرض له من هجرة متواصلة .

ولا يزال الرجاء يتعلق باتصال حركات التحرير بعضها مع بعض في  
وجه الاستعمار وفي سعيها لتحسين أحوال الشعوب المتنامية وتحقيق طموح  
أبنائها في الحياة الكريمة . كما يتعلق بالتعاون الدولي وبالمنظمات الدولية وعلى  
رأسها منظمة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة التي أخذت في موائيقها  
أهدافا نبيلة للتفاهم بين الشعوب وصيانة السلام العالمي والتعاون بينها في  
مجالات التربية والثقافة والعلم والصحة والزراعة والغذاء والمواصلات ، فهي  
مجالات جديدة لالتقاء الشعوب وتعاون بعضها مع بعض مما لم تعهده الإنسانية  
من قبل .

٢-٦

وهكذا تبدو صورة هذا العالم المعاصر مفعمة بالتيارات المتضاربة ،  
تنشط فيها عوامل الخير والتعاون والبناء كما تتخللها عوامل العدوان والدمار  
والقضاء ، ففيها إلى جانب أواصر القربى والتعاون والوحدة والاعتماد على  
المعرفة وتنميتها واستثمار الطبيعة لخير الإنسان ، عوامل الفرق والتسلط  
والعدوان ، ونزعات العنصرية والاستعلاء .

ويتعدد ما في هذا العصر من تفجرات في المعرفة وفي السكان وفي

طموح الشعوب وآمالها كما تتعدد متضمناتها بين داوى الأمل والرجاء وبين نذر الشر والبلاء .

٣-٦

وكل هذا يفرض على الأمم والشعوب بل وعلى الأفراد أنفسهم ألا يقفوا من المتغيرات حولهم صامتين ، بل لابد لهم من الدراسة والتدبير ، والاختيار والتفكير وذلك أن هذه الظواهر المختلفة والمتغيرات المتعددة المتلاحقة والعوامل المتشابكة تنطوى على احتمالات كثيرة تتأثر بها صور المستقبل فهناك احتمالات تتراوح بين طرفين متناقضين .:

طرف الخير والبناء والبقاء للإنسانية وطرف الشر والفناء والدمار لها . بين الحروب المدمرة وما تعتمد عليه من أسلحة الهلاك وبين تعاون الشعوب على صيانة السلام العالمى ، بين اتساع الفجوة بين الأمم المتقدمة والنامية وبين الأغنياء والفقراء فى المجتمع الواحد واشتداد الصراع ، من ناحية وبين تضيق هذه الفجوة وتحقيق المساواة بين الشعوب والفئات والأفراد وبين استغلال العلم للتسلط واحتكار ثماره للقوة وبين إشاعته حظاً مشتركاً تنتفع منه الإنسانية جمعاء وبين تسلط ثقافة وسلب الشعوب المتنامية حظها فى النمو والتقدم وبين تكافؤ أمام الثقافات المختلفة والسعى إلى عالم ينتفع بما فيه من تنوع فى إقامة سلام عادل وثقافة إنسانية غنية بروافدها وشرائنها المتعددة ، وأمام هذه العوامل والظواهر والمتغيرات المتعددة والمتناقضة التى يبرز بها عالمنا وما تنطوى عليه من احتمالات كثيرة تقف الترية لأول مرة فى تاريخها الطويل أمام مسئولية خطيرة وهى: الاختيار بين بدائل متعددة واتجاهات مختلفة وأهداف كثيرة .

وإذا كانت عملية الاختيار هذه جزألا يتجزأ من الترية بحكم طبيعتها ودورها فى المجتمع ، وإذا كان تطور الترية عبر العصور المتواصلة يبرز لنا تأثيرها بهذه العملية ، فلإنها فى الوقت الحاضر - أكثر من أى وقت مضى - تعتبر أكثر العمليات خطراً وأهمية حتى أنها تعتبر عملية خلقية



لأنها تحدد نوع القيم التي تعمل من أجلها وتغرزها ، ونوع القيم التي ترفضها وتقلل من شأنها .

وأمام عملية الاختيار هذه تقف التربية العربية مع غيرها من ألوان التربية في العالم وسط هذه الاحتمالات المختلفة . غير أن عظم التحديات من ناحية والتطلع إلى مستقبل جديد من ناحية أخرى يحتم إقامة هذا الاختيار على أسس من الدرس والبحث وتبين كافة العوامل والمتغيرات ، ووسط هذا كله تبدو ضرورة الإستراتيجية وهي تحديد المسارات الواضحة والمناسبة للظروف والمتغيرات والإمكانات .

## الفصل العشرون

### فجر المستقبل

قد نتفق - من قريب أو بعيد - مع هـ. ج. ويلز حينما يقرر أن « الحضارة العالمية هي سباق بين التعليم والكارثة »، لكننا نختلف كثيراً حينما تصبح القضية هي : كيف السبيل نحو تطوير نظمنا التربوية وجعلها في خدمة متطلبات عصرها ومجتمعها ؟ فما لاشك فيه أنه في القرن العشرين، تجاوز حجم المعرفة الإنسانية كل ما يمكن قياسه ، وازدادت طرائق البحث تنوعاً ، وتطورت العلوم ، وبخاصة الطبيعية ، على نمط متوالية هندسية متزايدة .

والملفت أنه لوقت قريب ، في مقابل هذا التبدل الهائل في طبيعة العلم الطبيعي ، لا نجد تقدماً مماثلاً في علوم الإنسان بعامة ، وفي ميدان التربية بخاصة . . . وكان من شأن هذه الفجوة الحضارية أن برزت مشكلات متعددة تدفعها تارة الثورة العلمية التكنولوجية المعاصرة أو تارة هذا التغيير وقواه التي تحتّمها مطالب اجتماعية وسياسية واقتصادية . وتارة ثالثة هذه التحولات معاً ، ومن بين أبرز هذه التحولات ومشكلاتها التربوية :

الانفجار المعرفي : والذي كان من أبرز معالمه إزداد حجم المعلومات العلمية والتكنولوجية زيادة هائلة يعبر عنها ديريك . ج. دوسولابرايس « بقوله » إن كثافة العلم في حضارتنا تتضاعف أربع مرات خلال كل جيل (١) ، أي كل خمس سنوات أ . وقد ترتب على هذا الانفجار

---

(١) ديريك . ج. دوسولابرايس . « أمراض العلم » ، ترجمة اسامة الخولي ، الفكر المعاصر ، سبتمبر ١٩٦٨ ، ص ٣٦ .

المعرفى بصوره المتنوعه ، تقادم المعلومات ، وإنخفاض قيمة المعلومات المكتسبة فى مؤسسات التعلم النظامى ( المدارس والجامعات ) ، كما أن هذه الزيادة الهائلة فى المعلومات جعلت من المستحيل توصيلها للأفراد . وبات من الضرورى فهم أن إعطاء الطلبة أكبر قدر من المعلومات فى أقصر وقت ليس له من أهمية ما لتعليمهم كيف يجدون طريقهم وسط طوفان المعرفة الجديدة ، وكيف يستعملون هذه المعلومات إستعمالاً فعالاً قدر الإمكان فى الأمور العملية (١).

**الانفجار السكانى :** فالملاحظ أن معدل إردياد السكان ينمو بطريقة تستوجب التوقف ليس عددهم فقط : ويكفى أن نقول إنه فى عام ١٦٥٠ كان عدد سكان العالم حوالى نصف بليون نسمة . وكان هذا الرقم ينمو بمعدل ٣ ر. ٪ سنوياً تقريباً . وفى عام ١٩٧٠ بلغت جملة السكان ٣ر٦ بليون نسمة ، وكان معدل النمو ٢ر١ ٪ سنوياً وزمن المضاعفة لهذا المعدل من النمو هو ٣٣ عاماً (٢) .

ولن نتوقف هنا عند كل دلالات هذا الانفجار السكانى ، بل ما يعنينا هو نتيجته على التعليم ومؤسساته ، حيث إزداد الطلب الاجتماعى على التعليم بدرجة مرتفعة وتعاضم الإحساس به . وبالتالي أدى إلى إنخفاض فى نوعية ومستوى الخدمة التعليمية بصفة عامة .

**زيادة وسائل الاتصال والإعلام :** لقد أدى التطور الهائل فى وسائل الاتصال والمعلومات إلى أن أصبحت من أهم الوسائل المؤثرة فى المجتمعات الحديثة ، فالرأديو والتليفزيون والصحف والأقمار الصناعية والفيديو كاسيت

---

(١) ف . ج . افاناسيف . الثورة العلمية والتكنولوجية . أثرها على الإدارة والتعليم . ترجمة موسى جندى ، القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٦ . ص ص ٢٩٦ - ٢٩٧ .

(٢) دونيليا هـ . ميدوز وآخرون ، «حدود النمو» ترجمة محمد مصطفى غنيم ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٦ . ص ٣١ .



أصبحت من الطرائق الهامة في تشكيل شخصيات الأفراد ، كما أنها أدت إلى سرعة التبادل الثقافي ، وإزالة الحواجز بين المجتمعات وأصبح على التعليم أن يواجه مشكلة إستيعاب هذه الطرائق الحديثة وإستثمارها في خدمة مستهاكيه.

وقد كان لهذه التحولات وغيرها تأثيرات بالغة على التعليم بنية ومحتوى ، من أهمها إرتفاع تكلفة الدراسة في مراحل التعليم النظامي وقلة مردوده ، تزايد نسب الفقر ( الهدر Wastage ) الحاد في التعليم . . . . . النقص البارز في عدد المدرسين اللازمين لمواجهة التوسع المتزايد في التعليم ومجالاته . . . . . تعقد المشكلات الإدارية التعليمية . . الأمية . . وجود أعداد ضخمة ممن هم في سن التعليم خارج النظام التعليمي . . البطالة بين المثقفين وهجرة العقول . . الخ.

وقد كان لهذه المشكلات وغيرها تأثير بالغ على التعليم كنظام ومحتوى حيث بدا وكأن أفكاره ونظمه قد تجمدت . . مما دعا التربويين إلى السعي بحدية لإعادة النظر في الأفكار والوسائل والصيغ التعليمية التقليدية من أجل مزيد من التطوير والفعالية والمعاصرة . ولقد شهد الفكر التربوي في أواخر الستينات والسبعينات من هذا القرن إنقلاباً في الكثير من مفاهيمه الأساسية وتوسعاً في العديد من مجالات بحثه وإهتماماته كما تكاثرت أساليبه الحديثة الرامية لتحقيق أهدافه ومقاصده ، والتي في مقدمتها الإجابة على التساؤل .

### كيف السبيل نحو تطوير التعليم ؟

وسوف تتولى الصفحات القادمة مهمة التعريف الموجز بأهم الإتجاهات والتجارب التي أجريت وتجري في هذا المضمار والتي من أهمها ما يلي :

#### أولا التربية المستديمة ( أو التعليم طوال الحياة ) Lifelong Education

يعتبر هذا المفهوم من أبرز المنطلقات التي ارتكزت عليها الاستراتيجيات التي نادت بها اليونسكو العالمية في محاولتها تطوير التربية في عام التربية العالمي

( عام ١٩٧٠ ) ثم جاءت تقارير عالمية أشهرها تقرير إدجار فور عام ١٩٧٢ لتؤكد أهميته (١) والتربية المستديمة فكرة قديمة في ثوب جديد . . فقد سبق لعديد من المفكرين والفلاسفة المناذاة بها ، مثل أرسطو طائيس وكونفوشيوس كما أشار إليها روسو في كتابه أميل . . كما أننا نجد جذور هذه التربية المستمرة في الدين الإسلامي إذ نجد الرسول صلى الله عليه وسلم يقول « يظل المرء عالماً ما طلب العلم فإن ظن أنه علم فقد جهل » كذلك حديثه الكريم « أطلبوا العلم من المهد إلى اللحد » ، كما أن الآية القرآنية الكريمة « وقل رب زدني علماً » تحمل هذا المعنى دون شك (٢) .

ومع بداية الخمسينات وفي أعقاب التحولات الجذرية في العلم والتكنولوجيا والمجتمع زاد الاهتمام بتحقيق صيغ جديدة غير نظامية تؤهل الأفراد تأهيلاً مهنيًا مستمرًا وتعددهم إعداداً أشمل وتتلافى ما عجز التعليم النظامي عن تحقيقه . فظهر في الأفق ماسمى بالتربية الشعبية تلك التي اعتمدت على تعليم الأراشدين وتنظيم الدروس المسائية لهم . . وسرعان ما اتجهت أنظار العالم إلى تبني منظور أكثر شمولية وهو مفهوم التربية المستديمة (أو المستمرة) وبخاصة في أواخر الستينات وبتسع هذا المفهوم لكل ألوان التعليم المدرسي واللامدرسي . . النظامي واللا نظامي . . الأهلي والحكومي . . التقليدي والتقدمي تعليم المرأة وتعليم الرجل . . تعليم الصغار والشباب والكبار وكل المراحل العمرية . . التأهيل النظري والتدريب المهني . . التعليم الموازي والتعليم المتناوب وباتت التربية المستديمة مبدأ وإتجاهاً وأسلوب عمل في ميدان التربية الشاملة . . فزال الطلاق بين الدراسة والعمل ، وتوثقت عرى الزواج بين التعليم والحياة والفكر والعمل . . . وبات التعليم النظامي ضمن هذا

---

(١) تأكيداً لذلك فقد كانت التوصية لهذه اللجنة لإصلاح التعليم في العالم هو : أن تكون التربية المستديمة هي المفهوم الأمثل للسياسات التعليمية خلال السنوات المقبلة سواء في الأفكار المتقدمة والنامية .

(٢) عبدالله عبد الدائم ، الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ ، ص ص ١٣٤ - ١٣٥ .

المنظور الجديد جزءاً من كل . . وامتدت التربية من المههد إلى اللحد بعد أن كانت حياة الإنسان مقسمة إلى مرحلتين غير متساويتين ، أولاهما : الأقصر وهى فترة الطفولة والشباب . وفيها يتركز كل تعليم الإنسان حيث يتم إعداده بالدراسة والتدريب .

وثانيهما : فترة النضج والاشتراك فى الحياة العملية وهى الأطول وفيها يتم تطبيق ما تعلمه فى الفترة الأولى على الحياة .

وفى هذا السياق ظهرت دعاوى كثيرة إلى رفض حبس الأطفال طوال الوقت فى المدارس والجامعات دون أن تصل بينهم وبين حياة العمل لأن ذلك يؤدى إلى تخريج أشخاص قليلي الخبرة غير ناضجين ومتقدين إلى الإحساس بالمسئولية على حد تعبير توفلر ، وهو يرى أيضاً « وإن كان التعليم سيمتد بامتداد العمر ، فليس ثمة مبرر قوى لإجبار الأولاد على الالتحاق بالمدرسة على أساس من الوقت الكامل . إن تقسيم وقت الشباب بين الدراسة وبين العمل فى المناشط المختلفة للمجتمع ، بأجر أو بدونه ، سوف يكون أفيد لهم عملياً وتعليمياً على حد سواء (١) . ومن الجدير بالذكر أن التعليم المستمر أصبح هو نمط الحياة الأمريكية بصورة هائلة . فقد بلغ عدد الطلاب الذين يقومون بدراسات منتظمة خارج التعليم النظامى التقليدى فى المدارس والكلينات ٦٠ر٣ مليوناً عام ١٩٧٠ . وهو رقم يزيد قليلاً عن عدد الطلاب سنة ١٩٧٠ الملتحقين بالتعليم النظامى فى جميع مراحل التعليم (٢) .

---

(١) الفين توفلر : صدمة المستقبل : المنغبرات فى عالم القد . ترجمة محمد على ناصف القاهرة : نهضة مصر ، ١٩٧٤ ص ٤٢٨ .

— الفين توفلر (حوار مع) حوار مع مؤلف صدمة المستقبل ترجمة محمود محمود مجلة العربي ، الكويت ديسمبر ١٩٧٥ .

(٢) د. ج. بلاكل : مقدمة فى كتاب اليونسكو : المدرسة والتعليم المستمر ، ترجمة ليل شريف وعبد الرحمن عبد الباسط القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٢ ، ص ص ١٢٤ - ١٢٥ .



وقد جاء تأكيد تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية مصداقاً لأهمية هذا المفهوم. فقد تبني هذا التقرير فكرتين رئيسيتين هما : فكرة التربية المستمرة وفكرة المجتمع المتعلم . فالتحصيل الدراسي لا يمكن في عصرنا هذا أن يشكل زاداً كاملاً يكتسب قبل الدخول في معترك الحياة ، مهما كان مقدار ذلك الزاد الفكري ، ومهما طال أمد التعليم ، والمادة التي يتعلمها المرء تحتاج دوماً إلى الابتكار والتجديد .. إن التعلم يهم المجتمع بأسره من حيث إمكاناته التربوية والاجتماعية والاقتصادية لذلك لابد من الانتقال إلى وضع خطة لتحقيق المجتمع المتعلم وإتاحة فرص التعليم أمام كل فرد طول حياته .. هذه هي الأبعاد الحقيقية للتحدي الذي سوف تجابهه التربية في المستقبل (١) ونتبين من ذلك أن التربية المستمرة والمستديمة هي إتجاه كفي أو تغير نوعي في بنية التعليم النظامي والانظامي ، كما أنها طريقة في تنظيم العمليات التربوية .

تأسيساً على ذلك يتعين على المربين التربويين وضع هذا المفهوم في بؤرة إهتمامهم وتأملهم بعمق والكشف عن إمكاناته في تغير الواقع . وهذا سوف يفرض بالضرورة إلى إحداث تغييرات جذرية في المناهج بحيث تتخلص من الحشو الذي تفيض به مع الإبقاء على ما هو أساسي .. فتقل ساعات الدراسة النظامية وتخفض سنوات هذه الدراسة ما دامت هي بداية وليست نهاية ويركز في هذه السنوات القصار على أساسيات المعارف وعلى هدف تكوين الطالب القابل للتعلم وليس الطالب المتعلم ، عن طريق إكسابه طرق الحصول على المعلومات وطرق التحصيل والفهم وإكتساب المهارات العملية والنظرية في الدراسة بحيث يستطيع تحقيق تعليم نفسه ذاتياً في مستقبل حياته . وعليه تصبح التربية المستديمة أو التعليم المستمر ضرورة من أجل (٢)

---

(١) ادجانور وآخرون : تعلم لتكون ، ترجمة حنفي بن عيسى ، الجزائر ، اليونسكو ،

١٩٧٤ ص ٣٣ .

(٢) ف . كوفير : أزمة التعليم في عالمنا المعاصر ، ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر

عبد الحميد جابر ، القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٧١ .

١ — ضمان قدرة الأفراد على التحرك المهني وإتاحة فرص عمل لمن ترك العمل في الماضي .

٢ — تزويد الأشخاص ذوي التدريب الجيد بالمعرفة الجديدة والتكنولوجيات الأساسية للمحافظة على إنتاجيتهم العالية كل في مكان عمله .

٣ — تحسين رضا الفرد عن حياته ، وتحسين نوعيتها من خلال الإثراء الثقافي لوقت الفراغ المتزايد .

ومن خلال هذا المنظور أصبح في الإمكان رؤية التربية بنشاطاتها وخدماتها بصورة أكثر دينمية . وقد استطاع عالم إنجليزي أن يقدم نموذجاً للتربية المستديرة عُرف باسمه وهو نموذج سبولدينج S. Spaulding Model (١)

ويتضمن هذا النموذج كما بالرسم من ستة أنواع من النشاطات والخدمات التربوية النظامية وغير النظامية . لها نفس الأهمية . . . ونستطيع أن نجد في الخدمات النظامية خصائص واضحة هي :

مغلقة ، إنتقائية ، تنافسية تعتمد بالدرجة الأولى على الشروط التي تضعها السلطة وتسمح بموجبها للناس من أعمار معينة بمتابعة التحصيل التربوي في هذه المؤسسات ( المدارس الابتدائية والثانوية والتكنولوجية والتعليم العالي ) . وتقوم هذه التربية النظامية على أساس دروس منظمة تؤدي إلى الحصول على شهادات تحصيل علمي . وعلى النقيض من ذلك فإن النشاطات التربوية غير النظامية ( النوع السادس بخاصة ) : مفتوحة ، غير تنافسية ، غير إنتقائية بل تعتمد على ميول الناس ورغبتهم فيما يدرسونه وقلما

---

( ١ ) تفاصيل هذا النموذج مستقاة من المصدر التالي : أحمد صيداوي ، نحو تربية مستديرة ، بحث مقدم في المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب ببغداد يونيو ١٩٧٥ ، الجزء الأول بغداد ، الجمعية العراقية لعلوم التربية والنفسية ، ١٩٧٥ ص ١٢٢ -

تقوم على أساس دروس منظمة وإعطاء شهادات تثبت التحصيل التربوي .  
ومن أمثلتها وسائل الاتصال الجماهيري والإعلامي كالإذاعة والتلفزيون  
والصحف وما إلى ذلك . ويضم النوع الثاني نشاطات تربوية ذات بنية مبروبة ،  
و ذات أهداف بعيدة المدى ، ولكنها على درجة من المرونة في التنظيم  
والبرامج . ويتمثل هذا النوع من المؤسسات على سبيل المثال : في المدارس  
البديلة في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وفي المدارس المتعددة  
الوحدات وفي المدارس الشاملة و .. الخ .

أما النوع الثالث فيتضمن نشاطات ومؤسسات تربوية ذات بنية مبروبة  
تبويباً جزئياً . وينحصر نشاطها غالباً في دروس نظامية وفي حلقات موجهة  
نحو أهداف تعليمية مفروضة ويتمثل هذا النوع من المؤسسات في مراكز  
البيئة المحلية ومراكز التعلم الذاتي ، وبرامج الدراسة المقرونة بالعمل ،  
والتربية عن طريق المراسلة والجامعة القائمة بلا جدران ( في الولايات  
المتحدة الأمريكية ) ، والجامعة المفتوحة ( في بريطانيا وسواها ) ، وفي  
مراكز المعلمين ( في بريطانيا ) ، ومراكز التدريب التابعة للقوات المسلحة ،  
والتربية من أجل المهنة ( في الولايات المتحدة الأمريكية ) وفي محور الأمية  
الوظيفي ( اليونسكو ) ، والمدارس الشعبية ( في البلاد الاسكندنافية ) ،  
وما إلى ذلك .

وهكذا تتدرج هذه الأنواع من النشاطات والخدمات التربوية حتى  
تصل أخيراً إلى النموذج السادس ، والذي وصف سابقاً بأنه غير نظامي ،  
وأنه يعطى بواسطة وسائل التواصل الجماهيري لتلبية مختلف ميول الناس  
ولإهتماماتهم ويعتقد « سبولدنج » أن هذا النموذج المقترح للتربية المستمرة  
أفضل من سواه ، لأنه يراعى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية  
للدول ، ويناسب الدول المتقدمة والدول النامية على السواء ، ويحتوي في  
نفس الوقت على عناصر من الاقتراحات التربوية الراديكالية الحذرية  
وهو ذو نزعة تكاملية فمحور الأمية مثلاً لا يتحقق إلا إذا تعاونت في سبيله  
مختلف أنواع الخدمات التربوية الظاهرة في هيكل النموذج العام .



## المفاهيم الجديدة و الإيجابية للأثرية المستدامة

الأهداف و انتشار و الإدارة و التحويل و التنسيق

النماذج القائمة و النماذج

البديلة بواسطة :

- التخطيط المشترك

- التفاعل

- التعاون

- البرمجة

- الدعم

بين الأنواع الستة

النوع السادس - وسائل التواصل الجماهيري وخدمات الإعلام .

» الخامس - النوادي و الجماعات التي يديرها المشاركون .

» الرابع - البرامج الإنمائية الإضافية في البيئة المحلية و

والمحقات ، و برامج حملات التوعية .

» الثالث برامج التربية المستدامة للمدارس و الجامعات و نشاطات

التدريس خارج المدارس

» الثاني - المدارس و الجامعات الجديدة .

» الأول - المدارس و الجامعات التقليدية .

البيانات الوصفية و التقييمية الخاصة بكل نوع

- التشريع اللازم - برمجة المحتوى

- أهداف السياسة و أغراضها - طرائق العمل

- وسائل التخطيط - الوسائل المستعملة

- ترتيبات التمويل - التسهيلات المستخدمة

- التيسير و الإدارة - الموظفين اللازمون إلخ .

مخرج تفويم التربية المستدامة و تقييمها و التخطيط لها .

النماذج القائمة

و النماذج البديلة

- الفردية

- المحلية

- الحكومية

المشاركة في إدارة

كل نوع ، و وضع برامجه

## ثانياً - التعليم الذاتى والتكنولوجيا التربوية

### Self-learning & Educational Technology

يعتبر التعلم الذاتى أحد المحاور الرئيسية التى تستهدفها التربية الشاملة إذ يستطيع جعل الفرد سيداً فى تقدمه الثقافى . . ولعل تنوع السبل التربوية ، والتسهيلات المترايدة المتاحة لكل من يرغب فى تثقيف نفسه بنفسه ، تسهم جميعاً فى نشر مبدأ التعلم الذاتى وإعلاء أسهمه . ويذكر تقرير إدجار فور أن تعليم الفرد كيف يتعلم ليس مجرد شعار وإنما يشير إلى أسلوب تربوى ينبغى أن يتعرفه المعلمون أنفسهم وأن يتقنوه إذا ما أرادوا نقله إلى المتعلمين . كما أنه يتطلب اكتساب عادات فى العمل وإيقاظ عدد من الحوافز التى ينبغى تنميتها منذ الطفولة والمراهقة ، فى إطار المناهج والطرائق المدرسية والجامعية . فلكى يستطيع كل فرد أن يحقق مطامحه فى التعلم الذاتى ، يجب أن يكون بدموره أن يجد ، لافى المدرسة والجامعة فحسب ، بل فى كل مكان وفى جميع الظروف ، أساليب وأدوات كفيلة بأن تجعل من الدراسة الشخصية نشاطاً خصباً ومثمراً . لذا فقد أوصى بضرورة إدخال وحدات وإدارات فى جميع النظم التعليمية تكون مهمتها المساعدة على التعلم الذاتى . كمختبرات اللغة أو مختبرات الإعداد الفنى ، ومراكز التوثيق ، والمكتبات والخدمات المكتبية على أنواعها ، وبنوك المعلومات ووسائل التعليم المبرمج . . والوسائل السمعية والبصرية ، . . إلخ .

فالتعلم الذاتى فى تحليله النهائى لمحاولة الإنسان تعليم نفسه بنفسه بدون مساعدات خارجية بحيث تم هذه العملية وفق القدرات الشخصية لكل إنسان ووفقاً لأسس سيكولوجية معينة .

ولما كانت التكنولوجيا بادواتها الجديدة إحدى ضمانات تحقيق معظم التجديدات فى ميدان التربية فقد أوصت لجنة إصلاح التعليم ( إدجار فور )

بضرورة أخذها في الاعتبار عند وضع إستراتيجيات إصلاح وتجديد التربية بمؤسساتها وبرامجها .

ومن الطبيعي أن التكنولوجيا الحديثة هي أحد العمد الرئيسية التي تركز عليها الاستراتيجيات التعليمية في سعيها نحو التغلب على شتى مشكلاتها . فالمستحدثات التكنولوجية الحديثة بما لها من إمكانات هائلة في تطوير أساليب التعليم وطرائقه القديمة بل وفي تطويره ومحتواه ومبناه قادرة على إحداث مزوجة بينها وبين التعليم في حركة تستهدف تطويره فيما سمي بالتكنولوجيا التربوية .

### ١ تكنولوجيا التربية أو تكنولوجيا التعليم :

الشائع أن تكنولوجيا التعليم هي مجرد إدخال أحدث مستحدثات التكنولوجيا الحديثة من أجهزة ومعدات إلكترونية وغيرها من وسائل الاتصال في ميدان التعليم جنباً إلى جنب مع الثالوث المعروف : المعلم - الكتاب المدرسي - السبورة والبعض يراها تطبيقاً علمياً لنتائج التقدم العلمي في إنتاج سلع وخدمات ذات قيمة ونفع للإنسان . على أن التعريف الأكثر دقة هو أن التكنولوجيا التعليمية هي طريقة منظمة لتخطيط وتنفيذ وتقييم كل عملية التعليم في نطاق أهداف معينة مؤسسة على البحث العلمي في التعليم البشري ووسائل الاتصال وباستخدام مزيج من مصادر بشرية وغير بشرية لتحقيق تعليم أفضل وأكثر فعالية (١) .

ولعل هذا التحديد للتكنولوجيا التربوية إنما يعود إلى الوعي التام بأن التربية بكونها ميداناً تطبيقياً تستطيع عند امتزاجها بالتكنولوجيا أن تشكل إطاراً علمي الصبغة ، إنساني الفكر . . مسلحاً بالطرائق الحديثة المتنوعة .

---

(٢) سعد مرسي أحمد ، التكنولوجيا والتعليم في معهد الهادي عفيفي وسعد مرسي أحمد ،  
قراءات في التربية المعاصرة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٣ ، ص ص ٢٣٣ .



فيجدد بالزمان والمكان ويستهدف ربطاً أفضل لما هو قائم بما هو حديث ..  
في صيغة تحقق القدرة والفعالية لميادين التربية والتعليم . ومن هنا فإن  
التكنولوجيا التعليمية تهتم أكثر ما تهتم «بتنسيق وتنظيم» وترابط كل  
الموارد المتاحة سواء منها الموارد البشرية أو المادية البسيطة أو الضخمة  
بهدف تحقيق أهداف التربية والتعليم (١) .

وهناك علاقة وثيقة بين التعليم الذاتي وبين التكنولوجيا التربوية إذ  
أن الأول يعتمد اعتماداً أساسياً على طرائق الثانية في تحقيق أهدافه . لذا  
فسوف نعرض بعضاً من أهم أساليب التكنولوجيا التربوية والتي يمكن أن  
تفيد في مجال التعليم الذاتي :-

#### (أ) التعليم البرنامجي أو المبرمج : Programmed Instruction

تمخض الحوار بين التربية التقدمية ، التي كانت تسعى إلى التوصل  
إلى طرق تنبئ فيها سلوك وميول الطفل وتعزز استجاباته ، وبين نظريات  
علم النفس والتي ترى ، في تحليلها النهائي ، أن تعزيز استجابة معينة فورياً  
يقوى عملية التعليم ، أما إحباطها فيضعف من عملية التعليم . . . عن  
تكنولوجيا تعليمية تخدم في ميدان التربية وكان جسر اللقاء المتحرك هو  
التعليم المبرمج أو تكنولوجيا التربية في أحد جوانبها .

والتعليم المبرمج ما هو إلا عملية تعليمية منظمة فردية مخطط لها مسبقاً  
ويأخذ فيها المدرس بيد تلميذه عن طريق ما يوجهه إليه من سؤال تلو  
الآخر ويقوده نحو أهداف تعليمية . . والأهداف توضع بطريقة سلوكية  
قابلة للتحقيق والقياس فهي أهداف محددة جيدة الصياغة تتسم بزيادة  
تفسير السلوك النهائي وتحديدته وتعريفه ، بل يحدد فيها معايير السلوك  
المقبول والحد الأدنى منه .

---

(١) كواثر حسين كوجك ، مقدمة في علم التعليم القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧

ونجد أنه مع نهاية السهولة التي يجدها التلميذ في إتباع طريقة التعليم المبرمج واستيعاب المواد الدراسية فإن مهمة الإعداد باللغة الصعبة إذ تتطلب مهارة وذكاء ومواهب غير عادية فالبرامج عموماً متعددة وكل برنامج يرتبط بنظرية سلوكية معينة (١).

وللتعليم المبرمج ثلاث وسائل : أولاها ، الكتاب المبرمج ، وهو يختلف عن الكتاب العادي في ثلاثة جوانب هي المضمون : والأهداف ، ثم الشكل . وثانيها ، التعلم بالآلات التعليمية ، والآلة التعليمية عبارة عن وعاء يحوى برنامجاً تعليمياً يعلم المتعلم والبرنامج يأخذ عادة صورة السؤال والجواب ويطلب من التلميذ أن يجيب عن الأسئلة بترتيب معين . فالأطر التعليمية تظهر في الآلة أو الجهاز عن فتحة صغيرة أن يكتب إجابته على شريط من الورق من فتحة أخرى ، ثم يرى الإجابة الصحيحة مباشرة عقب الانتهاء من إجابة كل سؤال بحيث يصعب عليه تغيير إجابته . وتصمم الآلة أو الجهاز بحيث يرى المتعلم الأطر ويعجب عليها بنظام محدد . . . وتتميز الآلات التعليمية بذلك بمنع الغش . . . كما أن فيها الإثارة والتشويق . . . كما تضيف روحاً إنسانية حانية في بعض البرامج . فقد تخاطب الآلة التلميذ قائلة : -

مرحباً بك . . أنا مدرستك أنى هنا لأساعدك . . أنى لا أتعب مطلقاً ولا أنسى .

أما النوع الأخير ، فهو التعليم المبرمج عن طريق الحاسبات الإلكترونية أو ما يسمى التعليم السيبرناطيقى وهذا التعليم يوفر المثير الجيد الذي يستطيع

---

( ١ ) بعضها يعتمد على الاشراف الكلاسيكى لبافلوف ( لوحات برسى ) وأخرى تعتمد على الاشراف بالاقتران ( كروادور ) أما أغلبها فيعتمد على الاشراف الاجرائى ( سيكتر ) راجع : .

- ولبرشام : التعليم المبرمج اليوم وغدا ، ترجمة عثمان لبيب فراج القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٦٦ .

١. تتحام دفاع الطالب ويركز انتباهه على تلك الجوانب من العملية التعليمية التي تثير نجاح تعلم الحقائق والأفكار .. فأى جهاز يتركب من ثلاثة أجزاء رئيسية : أ. حاسب الكروني ب. فانوس سحري ج. آلة كتابة كهربية ، فالتلميذ عند استجابته للأسئلة المطروحة أمامه يضغط على المفاتيح الملائمة في الآلة الكتابة ثم يصحح الحاسب الألكتروني الإجابة ويعطى لها درجات ويوجه الطالب . كما أنه يعاقبه أحياناً إذا أخطأ بتوبيخه فيقول له مثلاً : انتبه يا بني .. أنك مهمل جداً .. عليك أن تبذل جهداً أكبر في الاستذكار .. إتصل بمدرستك فوراً .

وواضح أن هذا التعليم السيبرناطيقى يرتكز على مبدأ تفريد التعليم فهما زار عدد المتعلمين في الفصل فإن كل فرد يتعلم بمفرده ، ويراجع عمله ويثبت من أنه فهم الدرس . وقبل أن يخطو خطوة جديدة يتأكد من أن عمله صحيح ، ففرض البرنامج يتفق مع قدرات الدارسين . وتم العملية التعليمية وكان هناك معلماً خاصاً يقف مع كل دارس . ومن الأمثلة الباهرة على نجاح هذا التعليم هو نجاح حاسب إلكتروني ضخيم في التدريس لعدد قدره ( ٢٧٠٠ ) طالباً في وقت واحد بجامعة ميتشيجان الأمريكية (١).

وعلى قدر ما ناله التعليم السيبرناطيقى والمبرمج من ثناء . فقد توجه لهما

---

( ١ ) مزيد من التفاصيل راجع :

- فخر الدين القلا : المراحل الأساسية في إعداد البرنامج التعليمي - التربية الحديثة ، ديسمبر ١٩٧١ .

يوسف الشيخ : الآلات التعليمية صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٦٣

( ٢ ) للمزيد راجع :

- كمال يوسف اسكندر : الآلات التعليمية وهل هي خليفة أم خليفة للمعلم ؟ العلوم الحديثة . يونيو ١٩٧٢ .

نواد أبو حطب : الحاسب الألكتروني وعملية التعليم صحيفة التربية ، يناير ١٩٧١ .

- محمد ضياء الدين عبد الشكور ، مصطفى عبد المصطفى : السيبرناطيقى في المجال التعليمي . الوعي

العربي ، أكتوبر ١٩٧٦



الكثير من الاعتراضات بل والتهكمات ، فأطلق على التعليم المبرمج « العبقريّة المعلّبة » . . . والبعض يسميها « المعرّقة الجاهزة » .. أما أهم الانتقادات التي قدمت إليها فيمكن إجمالها فيما يلي : (١)

● إن التعليم المبرمج سيتمكن الآلات من أن تحل محل المعلم وتخلّفه وبذلك سيفقد المعلم ذاتيته المهنية ومكانته الاجتماعية وسوف تتحول عملية التعليم من الإنسانية إلى الآلية الميكانيكية .

● إن توحيد البرامج في الآلات سوف يؤثر على تفكير الدارسين ويقتل إبتكاريتهم ، ويخلق أمامهم فرص التوسع في المعرفة .

● أن التعليم المبرمج يمثل مشكلة كبيرة في تعليم الصغار ، فكيف نجبر الأطفال على استخدام أسلوب معين في صياغة إجاباتهم اللفظية ؟ .. وهل مفرداتهم اللغوية تفي بذلك ؟ وهل يمكن لهم متابعة التركيب اللغوي المقدم ؟

● إن التعليم السيبرناطقي لا يحقق أهدافاً تربوية أكثر من تحصيل المعلومات مما يلقي أهدافاً كثيرة هامة مثل تعويد الدارس على حل المشكلات . أو على التفكير الاستدلالي .

ولهذا فإن العقل الإنساني والحضور البشري سيظل ضرورياً في العملية التربوية . . . فليس ثمة شكل من أشكال التعليم الآلي يمكن أن يحل محل المدرس الكفء الذي يستطيع أن يحقق الجو الذي يعين التلميذ على فهم المادة وعلى تنمية خياله ويكيفه مع المواقف . فربما تساعد الآلة المدرس ولكن بالتأكيد لن تستطيع أن تحل محله . ومن هنا فإننا نشك كثيراً في القول بإمكان استخدام التعليم المبرمج كأداة للتعليم الكامل بالرغم

---

(١) محمد ضياء الدين عبد الشكور و مصطفى عبد السميع ، مرجع سابق ، ص ص

مما له من جاذبية سيكولوجية وبالرغم من قدرته على تخطي الحواجز المكانية والزمانية . . . كما أننا من الجانب الآخر نرتكب خطأ أكبر إذا أهملنا هذه [ التحويلة الثورية العظيمة القوية من تقنيات التربية .

### ( ب ) التليفزيون التعليمي :

إن جيلنا كما يقول « فولر » هو أول جيل يريه ثلاثة آباء ، وهو أيضاً أول جيل يعرف أكثر من آباءه ولا شك أن الأب الثالث (التليفزيون) يتحمل جزءاً على الأقل من النتيجة الثانية .

إن التزاوج الحادث بين التكنولوجيا الحديثة بمستحدثاتها وإبتكاراتها وبين الطرائق التقليدية المستخدمة في التعليم قد تخطى مرحلة كونه مجرد إدخال لأدوات أو وسائل بغية تحقيق أهداف وغايات مرغوب فيها ، بل أصبح ومنذ سنوات قريبة إرتباطاً وثيقاً . وقد دفع هذا الارتباط التليفزيون لأن يكون خادماً للتعليم وإن كنا نتوقع أن يكون سيداً للتربية على حد تعبير كاسيرر في كتابه عن « التعليم عن طريق التليفزيون » .

وبمثل هذا الاتجاه التكنولوجي الذي أتاح للتليفزيون أن يدخل مجال التعليم مزوداً بما تجمع لديه من امكانيات سمعية وبصرية يمكنه الإسهام في حل المشكلات الخاصة بالكم وتلك المتصلة بكيف التعليم ونوعيته . وبالتالي أخذ التليفزيون وضعاً جديداً ليس كمجرد وسيلة تعليمية حديثة بل كطاقة ثورية في كل أشكال التعليم المتباينة .

### ( ج ) التعليم بالمراسلة Correspondence Ed.

هو أحد أشكال الدراسة الفردية التي تعتمد على طرق التدريس على البعد Distance Education وفي هذه الطريقة يتم إحلال الدروس المكتوبة محل الدروس الشفوية . . . وتعتمد الجامعة المفتوحة في إنجلترا وكندا على طريقة التعليم بالمراسلة فيقدم لقطاع ضخم من الناس دون حاجة إلى فتح فصول

فصول دراسية أو توقف عملهم في الإنتاج ، كما يمكن أن تخدم برامج التعليم بالمراسلة مجالات تساعد على تقدم المتفوقين الطامحين وتأخذ بيد المحرومين القاعدين .

والدراسة بالمراسلة في أكمل أشكالها تتضمن العناصر التالية (١) :

١ - موارد معدة إعداداً خاصاً ومكتوبة بكيفية تكفل لها الوضوح والشرح الذاتي دون حاجة إلى لقاء يتم بين المدرس والطالب ، على أن تنظم هذه المواد في شكل سلسلة من الدروس التي تتدرج من السهولة إلى الصعوبة ، ومن التعميم إلى التخصص .

٢ - مطبوعات تكميلية على هيئة كتب ومراجع ولوحات وغيرها .

٣ - مجموعة من التمارين والأسئلة التي يجيب عليها الطالب معتمداً على تحصيله وعلى ما بين يديه من مواد ومطبوعات ، ثم يبعث إجاباته إلى المعهد الذي يلتحق به .

٤ - تقويم هذه الإجابات بمعرفة أستاذ كفاء ، على أن يطلع الطالب على هذا التقويم .

٥ - إجراء امتحان نهائي للمقرر أو البرنامج الكامل الذي يدرسه طالب المراسلة .

ومن الممكن أن تدمج هذه العناصر في منهج مبرمج أو في برنامج تعليمي كما أتجهت بعض الدول إلى تطوير الدراسة بالمراسلة لتتحول إلى تعليم مبرمج عن طريق مطبوعات أو مكينات التعليم ، أو البرامج التعليمية بالراديو أو التلفزيون .

---

( ١ ) انور محمود عبد الواحد ، التعليم بالمراسلة وتطبيقه في المجالات التكنولوجية .



ويعتبر التليفزيون التعليمي بالمراسلة من أحدث هذه الطرق المطورة ، وفيه تتعلم جموع الطلبة والعاملين عن طريق مشاهدة البرامج التليفزيونية التي تعرض الدروس وتشرحها من داخل الاستديو ثم يقوم كل هؤلاء الدارسين بعد ذلك بتأدية الواجبات وحل التمارين تحريرياً وإرسالها بالبريد لمراجعتها وتصحيحها .

وقد تأكد نجاح هذا الأسلوب في معالجة العديد من المشكلات التربوية والتعليمية ومرد ذلك إلى ما يمتلكه من خصائص ومزايا ، والتي من أهمها ، أن الطالب يتعلم من خلال ما يقوم به بنفسه من جهود لا من خلال ما يقوم به المدرس ، مما يسمح بتطوير مقدرة الفرد الذاتية على التعليم والتحصيل مما يتفق مع الفروق الفردية للأفراد . إذ يصبح للطالب الحق في التقدم في دراسته بالسرعة التي تناسبه ، لأن الوقت المخصص للدراسة غير محدد ، كما أنه لا يتعرض للإعاقة بسبب وجود طلبة أسرع أو أبطأ منه تعلماً . كذلك يستطيع الطالب عن طريق هذا الأسلوب أن يتخصص في الموضوعات التي تفيده أو تروق له في مجال عمله ، أو التي تتضح أهميتها له كي يتقدم ويتفوق على أقرانه . كذلك يمكن للتعليم بالمراسلة أن يدرّب عدداً كبيراً من العاملين في نفس الوقت وفي مجالات مختلفة . كما ثبت أن هذا التعليم هو أكثر طرق التعليم والتدريب إقتصادية ، بل أنه لا يعوق النشاطات الإنتاجية الحارية للأفراد . كما أن هذا التعليم أسلوب جيد للدول التي تعاني من نقص في هيئات التدريس حيث تعجز الوحدات التعليمية والتدريسية عن مواجهة مطالب خطط التنمية من الأفراد المدربين .

على أن هذا التعليم لم يسلم من النقد فقد وجهت إليه بعض الانتقادات ومن بينها : إنعدام الصلة المباشرة بين الطالب والمعلم ، عدم القدرة على الاستفادة من جو الإثارة والتنافس الذي يسود أسلوب الفصل الدراسي ، إفتقاد النظام الموجود في المدرسة ، عدم الرقابة الفعالية على الاختبارات

والامتحانات .. وواضح أن معظم هذه الانتقادات من السهل تداركه أو الرد عليه . على أن أخطر إنتقاد هو عجز التعليم بالمراسلة على تهيئة التدريب العملي للطالب . وقد قامت مؤسسات بالتخصص الكامل في برامج الموضوعات التكنولوجية والمهنية التي توفر تدريباً علمياً وعملياً للطالب ويعتبر التعليم بالمراسلة أحد الملامح البارزة في الحياة الأوربية والأمريكية منذ النصف الأخير من القرن التاسع عشر . ففي عام ١٨٥٦ أسس توسان C. Toussaint ولاينغشيد ( Gustav Langenscheidt ) مدرسة برلين لتعليم اللغات بالمراسلة كما بذلت جهود مماثلة في مختلف الدول الأوربية وفي الولايات المتحدة الأمريكية مما أدى إلى تعدد مؤسسات التعليم بالمراسلة فيها . وينال التعليم بالمراسلة مكانة مرموقة في الاتحاد السوفيتي .

### ثالثا : تعاظم الاهتمام بالتربية قبل المدرسية : —

يسود العالم المتقدم اليوم اتجاه متزايد نحو اعتبار مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة أساسية للعملية التربوية . بل باتت هذه المرحلة جزءاً أساسياً ومكملاً للنظام التعليمي العام في دول عديدة ، كما هو الحال في كثير من الولايات الأمريكية والاتحاد السوفيتي والسويد وفرنسا وغيرها .

ومن هنا جاءت توصية من تقرير إدجار فور عن التعليم بضرورة اعتبار التربية قبل المدرسة أحد الأهداف الكبرى للإستراتيجيات التربوية في السبعينات وما بعدها . وليس أدل على إهتمام العالم بالطفولة من تخصيص عام ١٩٧٩ للطفل العالمي .

وقد أكد كثير من رجال الفكر أهمية الطفولة إبتداء من كومينوس ( صاحب مدرسة الأم ) وروسو ( مبتدع التربية عن طريق الطبيعة ) وبستالونزي وفروبل ( مؤسس رياض الأطفال القائمة على النشاطات الذاتية للأطفال ) ،

وجون ديوى صاحب فكرة إتصال مناهج رياض الأطفال بمناهج المدرسة الابتدائية بإعتبار هذه الرياض مرحلة تساعد الأطفال على تنمية سليمة تهدف إلى تكوين مجتمع سليم .

ويتبين للمدقق أن ثمة عوامل كثيرة تكمن وراء هذا الاهتمام البالغ بالطفولة ، بعضها يعود إلى أهمية هذه المرحلة والبعض الآخر ينبع من التطورات الاجتماعية والاقتصادية التى أثرت فى المجتمعات الإنسانية وبخاصة فى أوائل النصف الثانى من القرن العشرين . كما أن التحالف بين البحوث التربوية والطبية وبين التحولات القيمة كان له أبلغ الأثر فى تطوير الاهتمام بهذه المرحلة .

فقد أدى خروج المرأة إلى ميادين العمل المختلفة ، بحكم إعتبارات اقتصادية، وديمقراطية وغيرها ، إلى حدوث تغييرات جذرية فى خريطة العلاقات والأوضاع الأسرية ، كما زلزل العديد من القيم التقليدية والثابتة داخل نفوس الكثير من الأطفال . فبسبب وجود المرأة خارج منزلها فترات طويلة من النهار قل عدد الساعات التى يمضيها الطفل مع أمه ، كما أن الوضع المرهق الذى حتم على المرأة التوفيق بين واجباتها الأسرية ، وبخاصة تجاه أطفالها ، وعملها خارج المنزل أدى إلى حرمان الأطفال من الرعاية الواجبة . والمشكلة فى تزايد مستمر مع تزايد أعداد الأمهات العاملات .

وتبين الأرقام أن عدد العاملات من النساء قارب عدد الرجال وذلك فى عدد من الدول المتقدمة مثل فنلندا والسويد والدنمارك والاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة .. وكان من نتيجته أن هناك أمماً من بين ثلاث أمهات تعمل ، وتدل الإحصاءات أيضاً على أن أما من بين كل خمس أمهات لا تكون فى البيت عند عودة طفلها من المدرسة بعد الظهر .. كما تبين



إحصاءات أخرى أن زواجا من بين خمسة يصاب بالتصدع ، وضحية هذا التصدع هم ثمرة الزواج من أطفال .

وقد ارتفعت هذه المعدلات بنسب أكبر في أواخر السبعينات مما هدد الأسرة بالتفكك والتحلل ، وهذا مادعا بعض المفكرين إلى الاعتقاد بأن الأسرة قد ماتت (١) .

ومن هنا جاءت أهمية تخصيص مؤسسات للتربية قبل المدرسية . تستطيع علاج بعض هذه المشكلات وآثارها على الأجيال الناشئة وتقديم لهم فرص تعليمية أوفر وإمكانات تربوية أفيد ، كما يخصص لها عدد الاختصاصيات المتفرغات لهذا العمل بهدف تحقيق نمو الأطفال نمواً سليماً .

وإلى جانب هذه التحولات البالغة الخطورة جاءت نتائج البحوث التربوية والطبية والسيكولوجية مؤكدة الأهمية الكبيرة لسنوات الطفولة في بناء الشخصية . . . وقد كان لعلماء النفس التحليليين ، وبخاصة فرويد وإبنته ، الدور الكبير في تأكيد ذلك . فافكارهما تقوم أساساً على أن سنوات العمر الأولى هي بمثابة القاعده الأساسية في تشكيل شخصية الطفل . كما استطاعت متسورى أن تبرز بين خبرتها الطبية وبين طريقة فروبل وأن تقدم تصورات أساسية عن الأطفال وأن تنشئ ماسمى بيوت الأطفال وكذلك قدمت دراسات جيزيل معلومات أكثر دقة عن التكوين العقلي للطفل . كما كان بلجان بياجيه الدور الكبير في إكتشاف أهمية مرحلة ما قبل المدرسة كسنوات سابقة للاستعداد للعمل ، وأنها بمثابة تمهيد للتعليم العلمى وتدريب على أسسه الأولى (٢) . على أن الأمر أكثر إثارة هو ما أكدته دراسات الأمر بكم . حيوم برونر والتي انتهت إلى إمكانية تعلم الطفل لأية

(١) سعد مرسى احمد ، التربية وانتقم . مرجع - ابن ، ص ( ٢١٤ )

(٢) David Cooper, The Death of The Family, New York

Vintage Books , 1970.

معلومات علمية معتقدة في أى سن إذا ما قدمت بطرق معينة (١) .

وقد توالى الدراسات في فترة الستينات عن دور الحضارة ورياض الأطفال ودورها في الإعداد التربوي. والسيكولوجي للأطفال وبخاصة في إكسابهم مزيداً من النضج والمعارف والخبرات الاجتماعية والعلمية المحددة. وأوصت معظم هذه الدراسات، وبخاصة في الدول النامية، بضرورة الاهتمام بإنشاء مؤسسات للتربية قبل المدرسية لما له من تأثير فعال ليس فقط على نمو الأطفال وتقدمهم بل أيضاً على المجتمع المحلي المحيط بهم - فهذه المؤسسات تستطيع مساعدة الأطفال على تكوين العادات الصحية السليمة والعادات الاجتماعية كالمحافظة على الممتلكات العامة وغيرها، وغرسها الروح القومية والعناية بالتذوق اللغوي والموسيقى لدى الطفل وتنمية القيم الدينية وتعويد الأطفال على العمل الجماعي .

ومن هنا وجب على المخططين التربويين في البلدان النامية توجيه اهتمامهم إلى التربية قبل المدرسية والتخطيط لجعلها مرحلة ممهدة للتربية المدرسية، مع الاهتمام بدراسة تجارب دول العالم في هذا المجال .

ومن الجدير بالتنويه أن المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا قد تناول تربية الطفل قبل المرحلة الابتدائية بالدراسة وانتهى إلى تقديم العديد من التوصيات بشأن هذا الموضوع الهام (٢) .

---

(١) Jerome.S. Bruner; The Process of Education, Cambridge, (١) Mass; Harvard University Press; Vintage Books, 1963 .

(٢) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الثالثة ، القاهرة ، رئاسة الجمهورية ، ١٩٧٧ ، ص ص ٩٠ - ٩٢ .

#### رابعاً — المدرسة الشاملة والمدرسة البوليتكنيكية :

Comprehensive School & Polytechnical School

تعتبر هاتان المدرستان من أهم صور تجويد وتجديد التعليم النظامي في كثير من دول العالم . ففكرة المدرسة الشاملة تنطلق من الفلسفة الجديدة للتعليم والتي تدعو إلى ضرورة تحقيق وحدة المعرفة الإنسانية وذلك بتقديم معارف كثيرة متنوعة داخل بنية مدرسية واحدة وتخضع لإدارة واحدة . وعليه فالمدرسة الشاملة ما هي إلا مزيج من المدارس ذات التخصصات المتعددة الأكاديمي منها والمهني أو الفني متركزة في داخل مباني مدرسة واحدة كبيرة هي المدرسة الشاملة . وتحقق هذه الصيغة التنظيمية الجديدة قدراً كبيراً من ديمقراطية التعليم وتتيح مزيداً من تكافؤ الفرص التعليمية أمام كل أبناء الشعب ، فضلاً على قدرتها على إعطاء طلابها فرصاً متنوعة لمزج معارفهم النظرية بالممارسات العملية والتطبيقية . كما يسمح داخل هذه المدرسة بتنويع التعليم وتفريعه بما يتناسب وإهتمامات وقدرات الطلاب . ومن هنا فإن هذه المدرسة تستطيع خدمة البيئة المحيطة المحيطة بها بفعالية أكثر من المدرسة الأكاديمية التقليدية وأن تطورها .

وقد انتشر هذا النظام في عدد كبير من دول العالم المتقدم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة والسويد والنرويج وفرنسا وإيطاليا . وإن كانت المدرسة الشاملة تعتبر إبتكاراً غربياً إلا أن دولة اشتراكية مثل يوغسلافيا قد أخذت بها ، كما طبقت بعض مبادئها في الاتحاد السوفيتي على نطاق محدود . كما أن الأمم المتحدة دعت من خلال تقرير إدجار فورد زملائه إلى ضرورة اتباع هذا النسق التعليمي الجديد كخطوة أساسية لتجويد العملية التربوية وزيادة فعالية برامج ومناهج التعليم النظامي القائم .

وتتخذ المدرسة الشاملة أو الموحدة صوراً تنظيمية متعددة . فمنها



المدرسة الشاملة التقليدية ، وهي تلك المدرسة التي تسمح بقبول الطلاب بها بعد انقضاءهم من المرحلة الابتدائية مباشرة ، وتمتد الدراسة بها من سن ١١ إلى سن ١٨ . كما أن هناك المدرسة الشاملة ذات المرحلتين وهي صيغة تنظيمية تقبل التلميذ من سن ١١ إلى سن ١٣ أو ١٤ سنة ، وعادة يطلق على هذه المرحلة الأولى المرحلة الشاملة الدنيا ، ثم يسمح له بالانتقال إلى المرحلة شاملة العليا وتبدأ عادة من سن ١٤ وتنتهي إما عند سن الإلزام (١٥) أو متى انتهى الطالب من أداء امتحانات الثانوية العامة أو أية تفريعات أخرى . على أن هناك نمطاً كاملاً للمدرسة الشاملة يجمع بين المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً فيقبل بها الطالب منذ سن السابعة حتى الثامنة عشرة من عمره (١) .

وتتنوع المدرسة الشاملة بصورها ومناهجها المختلفة وفقاً لطبيعة البيئة التي تقام بها .. فهناك المدارس الشاملة الريفية والتي تخدم منطقة ريفية معينة وتعمل كبوابة الحياة الثقافية لهذه المنطقة . كما أن هناك المدارس الشاملة الحضرية . والمدارس الشاملة الصغرى والكبرى .. إلخ .

ومن الجدير بالذكر أن دراسات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا قد انتهت إلى ضرورة الأخذ بنظام المدرسة الشاملة في .

---

(١) للمزيد عن المدرسة الشاملة راجع : - روبين بيدل : المدرسة الشاملة ترجمة محمد منير مرسى القاهرة . عالم الكتب ، ١٩٧١ .

محمد منير مرسى : أنماط البيئة التعليمية - دراسة مقارنة للمدرسة البوليتكنيكية السوفيتية والمدرسة الشاملة المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب ٧-٥ حزيران ١٩٧٥ بغداد : الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٧٥ ، صص ٧٩٧-٧٩٧ .

- عبد الله عبد الدائم : الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، مرجع سابق ١٥٥-١٥٨ ، ١٨٤-١٩٥ .

عبد العزيز البسام . المدرسة الثانوية الشاملة ، نموذج لتجديد التعليم الثانوي في البلاد العربية . حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهني في البلاد العربية بعمان ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٣ .

الحلقة الأخيرة من التعليم العام أى فى مرحلة التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية وذلك لتخليص التعليم من التقسيمات المصطنعة ، بين المعارف المختلفة . ويدرس فيها الطالب مجموعة من المواد الأساسية مثل الدين ، واللغات ، والرياضيات ، والعلوم والتكنولوجيا ، والفنون ، والتربية العسكرية ، والرياضة البدنية ويدرسها جميع الطلاب . ومجموعة من المواد الاختيارية قد تختلف من مدرسة إلى أخرى . وهذا يستدعى أن يعاد تنظيم المواد العلمية والعملية فتقسم إلى وحدات ، وتحول غرف الصفوف الدراسية إلى غرف للمواد على النحو المعمول به فى طريقة دالتون التى ابتكرتها مس هيلين باركهurst بعد مستهل هذا القرن ، فألغت الفصول الدراسية وحولتها إلى غرف ومعامل للمواد ، يقيم فيها المدرسون وتتوفر فيها المراجع والأجهزة وينتقل بينها الطلاب ليدرسوا بأنفسهم ما أعدهم من تعيينات : مستعينين بالمدرسين كلما صادفتهم صعوبة . . . ومالنا نذهب بعيدا ونظام التعليم القديم بالأزهر كان يقوم على أساس ثبات مكان الأستاذ ، وتنقل التلاميذ بين أماكن الأساتذة للاستماع إلى دروسهم .

وهذا الاتجاه فى إصلاح التعليم الثانوى يتطلب أيضا ، إحدى تغيير جذرى فى المناهج والكتب المدرسية والمعامل . بحيث يتعاون الأخصائيون فى أعداد كتب العلوم مرتبطة وملتحمة بالجانب التكنولوجى المتصل بها . . . إذ ينبغى أن يكون قوام الدراسة العمل والبحث عن المعرفة من مصادرها . . . ومن هنا كان من الضرورى أيضا . تغيير أساليب التدريس ، بحيث يقوم على أساس تدريب الطلاب على البحث عن المعرفة وتحميلهم هذه المسئولية ، بدلا من عمليات التحفيظ والتفهيم والمضغ والاجترار للمعلومات مما يقوم المدرسون ومما يرهقهم . . أما المعامل فيجب أن تتحول إلى معامل تطبيقية ، لا معامل لإثبات النظريات التى أصبح الكثير منها بديهيات . وأما الورش

فتتحول إلى ورش تعليمية ، ورش إنتاجية ، فهذه الأخيرة مكان التدريب عليها هو في مواقع العمل ومراكز التدريب (١) .

أما إذا انتقلنا إلى التعليم البولتيكنيكي وهو الخاص بالدول الاشتراكية وعدد من الدول النامية ، نجد أنه نظام تعليمي قائم على التطبيق العملي لأصول الإنتاج الصناعي ، كما أنه يهدف إلى خدمة البيئة المحلية بها من خلال مزجها بين المدرسة الاجتماعية والاقتصادية ، وبالتالي فالمدرسة البولتيكنيكية ، كزميلتها المدرسة الشاملة ، تهدف إلى خدمة البيئة المحلية بها من خلال مزجها بين التعليم والعمل المنتج ذي العائد الاجتماعي ، كما تتفق معها في خدماتها لقطاعات متزايدة من الطلاب مما يعمل على تحقيق ديمقراطية التعليم من أوسع أبوابها ، كما تعمل على تقريب الفوارق بين الطبقات . على أن هناك اختلافاً جوهرياً بين المدرستين يتمثل في كون المدرسة الشاملة تتيح فرصاً للتلاميذ للاختيار من بين عديد من التخصصات وفقاً للفروق الفردية بينهم ، في حين أن المدرسة البولتيكنيكية ترفض تقسيمهم أو توزيعهم حسب قدراتهم ومهاراتهم الفردية وتضم كل الطلاب بمختلف قدراتهم داخل فصول واحدة ، وتقوم التربية البولتيكنيكية عموماً بواجبين أساسيين :

( أ ) العمل على رفع الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد ومتغير .

( ب ) ترقية وتنمية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيزداد باستمرار مع التوسع في استخدام التشغيل الذاتي أو الآلي (٢) .

---

(١) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي في التكنولوجيا : تقرير مقدم إلى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الثالثة مرجع سابق ص ١٢٥ - ١٢٧ .  
(٢) محمد منير مرسى ، أنماط البيئة التعليمية ، مرجع سابق ،



وتمتد المدرسة البوليتكنيكية في الاتحاد السوفيتي ، ومعظم الدول الاشتراكية ، حوالى عشر سنوات تضم عادة مرحلتين أولاهما، المرحلة الابتدائية وتمتد ثلاث سنوات في حين تخصص السنوات الباقية للمرحلة الثانوية .

وقد انتهت دراسات المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى ضرورة الأخذ بالمدرسة البوليتكنيكية كحلقة أولى لمرحلة التعليم العام ( أى المرحلة الإعدادية ) حيث يمكن اعتبار هذه المرحلة حلقة الملاحظة والكشف والتوجيه وفيها يتم قبول الطلاب الذين أتموا المرحلة الابتدائية : وهى مرحلة عامة بوليتكنيكية تجمع فيها بين الثقافتين العامة والعملية ملتزمة متكاملة . وهى مرحلة كشف عن قدرات التلاميذ واستعداداتهم وتوجيهها واستخراج الأنشطة المجتمعية والتهيئة لإحداث تزاوج بين هذه المقررات وتلك الأنشطة . ومن هنا جاءت أهمية المزج والاندحام بين العلم والعمل والتكنولوجيا . . . فإذا أنهى الطالب هذه المرحلة ، فقد أعد مواهبه التى تم اكتشافها من خلال عمليات التقويم المستمر والملاحظة المثمرة . خلال فترة الحلقة ، لكى يلتحق بمراكز التدريب المهني ، إذ وقف تعليمه النظامى ولو مؤقتاً عند هذا الحد . وكذلك يمكن أن تصقل مواهبه الدراسية النظرية والعملية إن استمر في الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية » . (١)

#### خامساً : التعليم غير النظامى والتعليم المفتوح

Non formal Education and Open Learning

هما استراتيجيتان جديدتان للتنمية التربوية ظهرتتا في أواخر الستينات .

---

(١) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، مرجع سابق صص ١٢٤-١٢٥ .

ويقصد بالتعليم الغير نظامي : Non - formal Education النشاطات التربوية المنظمة للصغار والكبار والتي تعطى خارج النظام المدرسي الرسمي (١) . وواضح من هذا التعريف أنه يتضمن مزيجاً من أنظمة متعددة تقسم باتصالها بمبادئ العمل والحياة . ولا يعنى هذا المفهوم فقط التمرد على النظام التعليمي الرسمي بل الدعوة إلى تقويضه وتشديد نظم تربوية جديدة على انقاضه . ولعل من أبرز من دعا إلى ذلك هو العالم الأمريكى أيلتش Ilitch فى كتابه مجتمع بلا مدرسة ، وكذلك ريمر E. Reimet فى كتابه « موت المدرسة » .

أما التعليم المفتوح فهو مصطلح يعتبر همزة الوصل بين مفاهيم التربية المستمرة « والمجتمع المعلم المتعلم » والتعلم الذاتى واللامدرسية . . فهو « خطوة عملية على طريق التحول من النظم التعليمية التقليدية إلى النظم التعليمية الجديدة . بل أن بعض مصمميها . . يعتبره انتفاضة على النظم التعليمية التقليدية وإسقاطها لصالح النظم الجديدة » (٢) .

والواقع أن فكرة « نظام التعليم المفتوح » قد انبثقت من مبادئ ديمقراطية التعليم وملاءمته للمجتمع وتشير إلى مؤسسات تعليمية مفتوحة على الحياة ومتاحة للجميع ومهياة للتعاون مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية وهى إذا قورنت بالنظم المغلقة تعنى أولاً إتخاذ تدابير لإزالة كل عقبة فى سبيل التحاق أى فرد بالتعليم من أى نوع كان ، ثانياً إزالة الحواجز بين المواد الدراسية ، ثالثاً إزالة الحواجز بين التعليم وبين العمل والإنتاج ، ثم هدم

---

(١) International Office of Educational Testing Service; A Manual for The Analysis of Costs And Outcomes in Nonformal Education (princeton; N. J , 1979) P.402

(٢) محمد أحمد النام : من الجديد : التربية الجديدة ، العدد الثامن ، إبريل ١٩٧٦

الأسوار المصطنعة بين التعليم غير النظامي (١) .

ويرتبط ذبوع تعبير « التعليم المفتوح » بافتتاح الجامعة المفتوحة في إنجلترا عام ١٩٦٣ . . وربما اقترنت أيضاً بإنشاء مدرسة الشارع الأول The First Street School والتي أنشئت عام ١٩٦٤ في مدينة نيويورك وقد بدأت بعدد محدود من التلاميذ الصغار الذين بلغ عددهم آنشد ٢٣ تلميذاً أقل من عشر سنوات وتتميز هذه المدرسة ببساطتها المتناهية فهي صغيرة الحجم ، كما تعتمد أساساً على شخصيات التلاميذ في تسير أمورهم بتوجيه المدرسين وأولياء الأمور ، على النقيض من المدرسة النظامية التي تتسم بالتسلطية من جانب المدرسين والإدارة المدرسية إلى درجة إنها تهدر إنسانية الفرد على حد تعبير مصممي مدرسة الشارع . والجديد في هذه المدرسة كذلك تخليها عن بروقراطية المدرسة النظامية . وعدم تقليديتها فهي لا تعطى درجات أو شهادات . . ولا تعتمد على الامتحانات في تقويم تلاميذها . . ولا تفرض أى إجبار على أى طالب لدراسة مادة دراسية معينة ، كما لا تضغط على أى تلميذ للإجابة عن أسئلة لا يود الإجابة عليها . . . والطفل حر في التشاور مع الآخرين . . وله أن يناقش أعماله ويفحصها مع زملائه . : وأن يتبادلوا الحديث مع بعضهم أو مع المدرسين إذا أرادوا . . كما أن لأى طفل الحرية في ترك حجرة الدراسة ، بل له الحرية في ترك مبنى المدرسة نفسه (١) .

ومما هو جدير بالذكر أن هاتين الاستراتيجيتين ( التعلم المفتوح

---

(١) يونسكو : آفاق جديدة التربية من أجل التنمية في البلدان العربية . المؤتمر الإقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية بالإمارات العربية المتحدة ٧-١٦ نوفمبر ١٩٧٧ ، باريس : يونسكو : ١٩٧٧ ، ص ٥٦ .

(١) للمزيد من التفاصيل عن هذه المدرسة راجع :

=George Dennison : The First Street School,, in Beatrice and Ronald Gross (eds.) : Radical School Reform ( New York, Simon Schuster, Inc. 1969. pp, 227-246.



والتعليم غير النظامي ) قد استطاعا تخليق صيغ جديدة ذات فعالية وكفاية تعليمية عالية.. فمن بين ما تمخض عنهما ظهور ما يسمى بالكلية في المجتمع». ففي أحد الأحياء الفقيرة للسود بنيويورك وضع مشروع كلية تندمج في المجتمع ، حيث وزعت تسهيلات على المربعات السكنية للحي ( وعددها ٤٥ مربعاً ) بمجالاتها ومكاتبها ومنازلها ، بحيث سيصعب تحديد أين تنتهي الكلية وأين يبدأ المجتمع... وسوف يتعلم الطلبة المهارات المختلفة على أيدي البالغين من السكان ، وبواسطة الكلية على حد سواء.. أما مناهج الدراسة فيشارك في صياغتها الطلبة ، والجماعات العاملة في المجتمع والمدرسون المحترفون.. كما اقترح البعض اقتراحاً عكسياً مؤداه إدخال المجتمع إلى المدرسة بأن تمنح المحلات والورش المختلفة في المنطقة أماكن مجانية بالمدارس مقابل دروس مجانية يقدمها الذين يديرون هذه المحلات للطلبة (١).

كما ظهر اتجاه تعليمي أطلق عليه التعليم الموازي Parallel Ed أو النظام التعليمي الظلي The Shadow School System ويقصد بهذا التعليم أنه صيغة جديدة من التعليم تتواجد جنباً إلى جنب مع التعليم النظامي ولكنها لا تعتبر جزءاً منه ، كما أن التعليم النظامي لا يشرف عليها. وقد قام هذا النوع من التعليم كمحاولة لمعالجة قصور النظم التربوية القائمة في تلبية مطالب واحتياجات مجتمعيها.. كما أنه شكل من أشكال التجريب التربوي لأشكال تنظيمية جديدة ، ومحاولة لإسباغ الطابع الإنساني على التعليم وتحقيق ديمقراطيته. ولما كان نظام التعليم المدرسي لا يستطيع أن يقدم للتلاميذ سوى فرصة أولى للائتماق به فإذا فشلوا في إجتياز الاختبارات التي توضع لهم فإنهم يتركونه ولا يستطيعون العودة إليه مرة ثانية.

---

(١) الذين توفلر : صدمة المستقبل . أو المتغيرات في عالم ألفد ، مرجع سابق ، ص ، ص

ومن هنا فإن المؤيدين للنظام الموازي يرون أن هذه الاختبارات التحريرية في الغالب ، مشكوك في صلاحيتها في الحكم على إنسان ما بالفشل لذا فإن مؤسسات التعليم الموازي تقدم لهؤلاء الذين فشلوا في التعليم النظامي أن هؤلاء الذين لم يلتحقوا به إطلاقاً فرصاً جديدة للتعليم والتعلم. وتأسيساً على ذلك فإن الوظيفة المزدوجة للتعليم هي توفير فرص التعليم الأولى لكل من لا تحصل على تعليم نظامي ، كما أنه وسيلة لاستيعاب المتسربين .. وبالتالي فيمكن تعريف التعليم الموازي بأنه « نوع من أنواع فرص التعليم الأولى والثانية التي توفرها الهيئات الحكومية وغير الحكومية والتي تشكل نظاماً متسقاً ومنسجماً ومتعايشاً مع التعليم النظامي » (١) لذا ، فإن التعليم الموازي بصورة مختلفة (٢) ، يستطيع أن يقدم مزايا متعددة منها تحسين التعليم النظامي نفسه بتقديم فرص أكثر إفادة من تلك في التعليم النظامي كما يستطيع أن يقلل من فرص الهدر التربوي ، الرسوب والتسرب .

---

(١) هايموانتين : تطوير التعليم الموازي في البلدان النامية ترجمة سونيا غندور ، التربية الجديدة ، ديسمبر ١٩٧٤ .

(٢) تعدد صور التعليم الموازي فمنها الحكومي ، ومنها المؤسسات التي تتفرغ تماماً له ، ومنها من تعتبر جزءاً من مسئولياتها الرئيسية ومنها من تقدمه بطريقة تطوعية في أوقات معينة. ومن هؤلاء جميعاً مراكز الخدمة العامة بالجامعات ، مدارس الراشدين ، المتاحف ، المراكز الثقافية مدارس الجيش ، الشركات التجارية والصناعية ، وسائل الإعلام المختلفة كالصحافة والإذاعة والتلفزيون .. الخ .

- Kenneth Clark « Alternative Public School System » in Ronald and Beatrice Gross (eds.) op. cit, pp. 116-124.

## المراجع العربية

- إبراهيم عبد المجيد اللبان : الفلسفة والمجتمع الإسلامى - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٤ .
- أبو الفتوح التونسى : ابن خلدون - المجلس الأعلى للشئون الإسلامية - القاهرة - ١٩٦١ .
- أبو بكر عبد الرازق : مع الغزالي فى منقذه من الضلال - دار الفكر العربى - القاهرة - د . ت .
- أبو حامد محمد بن الغزالي ( تحقيق سليمان دنيا ) : تهافت الفلاسفة - دار المعارف القاهرة - ١٩٥٥ .
- مقدمة تهافت الفلاسفة المسماة مقاصد الفلاسفة - دار المعارف - القاهرة - ١٩٦١ .
- أبو على الحسين بن سينا : أحوال النفس ( حققه وقدم له أحمد فؤاد الأهوانى ) دار إحياء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٥٢ .
- الإشارات والتنبيهات ( أربعة أقسام ) ( تحقيق سليمان دنيا ) دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٧ .
- النجاة فى الحكمة المنطقية والطبيعة الإلهية - مطبعة السعادة - القاهرة - ١٩٣٨ .
- كتاب المجموع ( تحقيق وشرح محمد سليم سالم ) - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٠ .
- مؤلفاته وشروحها - دار الكتب المصرية - القاهرة - ١٩٥٠ .
- أحمد أمين : زعماء الإصلاح فى العصر الحديث - مطبعة مصر - القاهرة - ١٩٤٨ .



ضحى الإسلام — الجزء الثانى — لجنة التأليف والترجمة والنشر —  
القاهرة — ١٩٥٢ .

أحمد أمين وزكى نجيب محمود : قصة الفلسفة الحديثة — لجنة التأليف  
والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٩ .

أحمد بدوى : رفاة الطهطاوى — لجنة البيان العربى — القاهرة — د . ت .  
أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية — دار الكشاف للطباعة والنشر —  
القاهرة — ١٩٥٤ .

أحمد صيداوى : نحو تربية مستديمة ، بحث مقدم فى المؤتمر الأول للتربويين  
العرب — الجزء الأول — الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية —  
بغداد — ١٩٧٥ .

أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عهد محمد على — مكتبة النهضة  
المصرية — القاهرة — ١٩٣٨ .

أحمد فؤاد الأهوانى : ابن سناء — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٧ .  
جون ديوى — دار المعارف — القاهرة — ١٩٥٩ .

ادجار فور وآخرون : تعلم لتكون ( ترجمة حنفى بن عيسى ) اليونسكو —  
الجزائر — ١٩٧٤ .

أدولف إرمان وهرمان رانكه ( ترجمة ومراجعة عبد المنعم أبو بكر ومحرم  
كمال ) : مصر والحياة المصرية فى العصور القديمة — مكتبة النهضة  
المصرية — القاهرة — د . ت .

أرسطو : ( مراجع النص اليونانى عبد الرحمن بدوى ) فى النفس : —  
مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٥٤ .

أسماء حسن فهمى : مبادئ التربية الإسلامية — مطبعة لجنة التأليف والترجمة  
والنشر — القاهرة — ١٩٤٧ .

أفلاطون ( ترجمة حنا الشيخ خباز ) : جمهورية أفلاطون - المطبعة العصرية  
القاهرة - د . ت .

السيد محمد رشيد رضا : تاريخ الأستاذ الإمام ج ١ ، ج ٢ - مطبعة المنار -  
الطبعة الثانية - القاهرة - ١٣٤٤ هـ .

ألفين توفلر : صدمة المستقبل : أو المتغيرات في عالم الغد ، ( ترجمة محمد  
على ناصف ) - مكتبة نهضة مصر - القاهرة - ١٩٧٤ .

حوار مع مؤلف صدمة المستقبل ( ترجمة محمود محمود ) - مجلة العربي -  
الكويت - ديسمبر ١٩٧٥ .

المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا : تقرير مقدم إلى  
السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الثالثة - رئاسة  
الجمهورية - القاهرة - ١٩٧٧ .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : التقرير المبدئي للجنة وضع  
استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية - مطابع وزارة التعليم  
والتربية - طرابلس - ١٩٧٣ .

أنور محمود عبد الواحد : التعليم بالمراسلة وتطبيقه في المجالات  
التكنولوجية - مجلة المجلة - القاهرة - العدد ١٣٨ - يونيو ١٩٦٨ .

. أن . هويند ( ترجمة محمد قدرى لطفى ) : أهداف التربية - مطبعة لجنة  
التأليف والترجمة والنشر - القاهرة ١٩٥٥ .

بانيكار ك . م . وهرمايون كبير : أسس الثقافة الهندية - مكتب الهند للنشر  
والاستعلامات - السفارة الهندية بالقاهرة - ١٩٥٥ .

بطرس بطرس غالى : الكواكبي والجامعة الإسلامية - كتب قومية (٣٤) -  
الدار القومية للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٥٩ .

الأب بولس مسعد : ابن سيناء - مطبعة الاتحاد - بيروت - ١٩٣٧ .

- بول منرو (ترجمة صالح عبد العزيز) : المرجع في تاريخ التربية - جزء أول وثان - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٣ .
- بول وودرنج (ترجمة سعد مرسى أحمد وفكرى حسن ريان) : نحو فلسفة للتربية - عالم الكتب - ١٩٦٦ .
- تقى الدين أحمد بن على المقرئى : المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار - الجزء الثانى - القاهرة ١٢٢٦ هـ .
- جامعة الدول العربية (الإدارة الثقافية) : تقرير لجنة دراسة توحيد أسس المناهج الدراسية في البلاد العربية - القاهرة - ١٩٦٥ .
- جان جاك روسو (ترجمة محمد بدر الدين خليل) : اعترافات جان جاك روسو - مطبوعات كتابى - القاهرة - ١٩٥٧ .
- (ترجمة عادل زعير) : إميل أو التربية - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٦ .
- جماعة من أساتذة التربية : التطور التربوى في العصر الحديث - مكتبة الحياة - بيروت - ١٩٦٣ .
- جمال الدين الشيال : التاريخ والمؤرخون في مصر في القرن التاسع عشر - مكتبة النهضة المصرية القاهرة - ١٩٥٨ .
- تاريخ الترجمة والحركة الثقافية في عصر محمد على - دار الفكر العربى - القاهرة ١٩٥١ .
- رفاعة رافع الطهطاوى - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٨ .
- جميل صليبا : ابن سينا - مكتبة النشر العربى - دمشق ١٩٣٧ .
- جوستون بوتول (ترجمة غنيم عبدون) : ابن خلدون، فلسفته الاجتماعية - وزارة الثقافة والإرشاد القومى - القاهرة - ١٩٦٤ .
- جون ديوى (ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى) : البحث عن اليقين - مكتبة عيسى البابى الحلبي - القاهرة - ١٩٦٠ .



( ترجمة أمين مرسى قنديل ) : الحرية والثقافة - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .

( ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر ) : الخبرة والتربية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٤ .

( ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل ) : الديمقراطية والتربية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥٤ .

( ترجمة محمد لبيب النجى ) : الطبيعة البشرية والسلوك الإنسانى - مؤسسة الخانجي - القاهرة - ١٩٦٣ .

( ترجمة زكريا ميخائيل ) : الفن خبرة - دار النهضة العربية - القاهرة - ١٩٦٤ .

ج . و . كوبلاند ( ترجمة محمد مصطفى زيادة ) : الإقطاع والعصور الوسطى - غرب أوربا - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .

جيمس روس ( ترجمة صالح عبد العزيز ومحمد السيد غلاب ) : الأسس العامة لنظريات التربية - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٤٩ .

حبيب سعيد : عشرون قرنا فى موكب التاريخ - دار الشروق والغروب - القاهرة - د . ت .

حسين أمين : الغزالي ، فقيها وفيلسوف ومتصرفا - جامعة بغداد - بغداد - ١٩٦٣ .

خطاب عطية على : التعليم فى مصر فى العصر الفاطمى الأول - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٤٧ .

دونيليا ه . ميدوز وآخرون : حدود النمو ( ترجمة محمود مصطفى غنيم ) - دار المعارف - القاهرة - ١٩٧٦ .

دى بور ، ت . ج . ( ترجمة محمد عبد الهادى أبو ريدة ) : تاريخ الفلسفة فى الإسلام - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥٤ .

ديرليك . ج دى سولا برايس : أمراض العلم : ترجمة أسامة الخولى —  
الفكر المعاصر — القاهرة — سبتمبر ١٩٦٨ .

رفاعة رافع الطهطاوى : المرشد الأمين للبنات والبنين — مطبعة المدارس  
الملكية — القاهرة — ١٢٨١ هـ .

ر . ج . بلاكل : مقدمة فى كتاب اليونسكو « المدرسة والتعليم المستمر »  
( ترجمة ليلي شريف وعبد الرحمن عبد الباسط ) — المنظمة العربية  
للتربية والثقافية والعلوم — القاهرة — ١٩٧٢ .

روبن بيدلى : المدرسة الشاملة ( ترجمة محمد منير مرسى ) — عالم الكتب  
القاهرة — ١٩٧١ .

رئاسة الجمهورية ( المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية ) :  
توصيات حلقة دراسة أسس التربية فى العالم العربى — القاهرة — ١٩٦١  
زكى شنودة : موسوعة تاريخ الأقباط — الجزء الأول — القاهرة — ١٩٦٠ .  
سعد مرسى أحمد : التربية العسكرية عند الإغريق — وزارة الدفاع الوطنى —  
القاهرة — ١٩٤٧ .

التربية والتقدم — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٠ .

التكنولوجيا والتعليم فى ( محمد الهادى عفيفى وسعد مرسى أحمد ) : قراءات  
فى التربية المعاصرة — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٧٣ .

طفل غاضب ، فكر فلسفى لتربية — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٨٠ .

فرويل وفلسفته فى التربية — دار الفكر العربى — القاهرة — ١٩٥٢ .

فى تربية الإنسان — عالم الكتب — القاهرة — ١٩٦٥ .

سعيد زايد : على مبارك وأعماله — مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة — ١٩٥٨

صادق سمعان : الفلسفة والتربية — محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية — دار  
النهضة العربية — القاهرة — ١٩٦٢ .

صالح عبد العزيز: تطور النظرية التربوية - دار المعارف - القاهرة - ١٩٦٤ .

طه عبد الباقي سرور: الغزالي - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٥ .  
عباس محمود العقاد: أثر العرب في الحضارة الأوربية - دار المعارف -  
القاهرة - ١٩٦٠ .

فرنسيس باكون - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٤ .  
محمد عبده - وزارة الثقافة والإرشاد القومي - القاهرة - ١٩٥٢ .  
عبد الرحمن الجبرتي: عجائب الآثار في التراجم والأخبار - المطبعة الأهلية -  
القاهرة - ١٣٢٢ هـ .  
عبد الرحمن الرافعي: عصر محمد علي - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة -  
١٩٥١ .

تاريخ الحركة القومية ج ١ ، ٢ - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة ١٩٤٨  
عبد الرحمن الكواكبي: طبائع الاستبداد - الدار القومية للطباعة والنشر -  
القاهرة - ١٩٥٩ .

أم القرى - المطبعة العصرية - حلب - ١٩٥٩ .

عبد الرحمن بن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب  
والعجم أو البربر ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر - المكتبة  
التجارية الكبرى - القاهرة - ١٩٥٨ .

عبد العزيز البسام: المدرسة الثانوية الشاملة - نموذج لتجديد التعليم الثانوي  
في البلاد العربية ، حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهني في البلاد  
العربية بعمان - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - القاهرة -  
١٩٧٣ .

عبد العزيز برهام: عبد الرحمن الكواكبي - مطبعة جامعة الإسكندرية -  
الإسكندرية - ١٩٦٠ .



عبد الله عبد الدائم : تاريخ التربية - كلية التربية بجامعة دمشق - دمشق - ١٩٦٠ .

الثورة التكنولوجية في التربية العربية - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٧٤ .

عثمان أمين : رائد الفكر المصري - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .

محاولات فلسفية - مكتبة الإنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٣ .

على إبراهيم حسن : مصرفي العصور الوسطى - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٤٧ .

على عبد الواحد وافي : عبد الرحمن بن خلدون - وزارة الثقافة والإرشاد القومي - القاهرة - د . ت .

ابن خلدون منشئ علم الاجتماع - مكتبة نهضة مصر - القاهرة - ١٩٥٧ .

على مبارك : الخطط التوفيقية - المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق - مصر المحمية - ١٣٠٥ هـ و ١٣٠٦ هـ .

عمر فروخ : عبقرية العرب في العلم والفلسفة - المكتبة العلمية - بيروت - ١٩٥٢ .

فتحية سليمان : التربية في المجتمعين اليوناني والروماني - دار الهنا للطباعة والنشر - القاهرة - د . ت .

المذهب التربوي عند ابن خلدون - مكتبة نهضة مصر - القاهرة د . ت .

بحث في المذهب التربوي عند الغزالي - دار الهنا - القاهرة ١٩٥٦ .

ف . ج . أفانا سييف : الثورة العلمية والتكنولوجية : أثرها على الإدارة والتعلم : ( ترجمة موسى جندى ) دار الثقافة الجديدة - القاهرة - ١٩٧٦ .

فخر الدين القلا : المراحل الأساسية في إعداد البرنامج التعليمي - مجلة  
التربية الجديدة - بيروت - ديسمبر ١٩٧١ .

ف . كرميز : أزمة التعليم في عالمنا المعاصر : ( ترجمة أحمد خيرى كاظم  
وجابر عبد الحميد جابر ) - مكتبة النهضة العربية - القاهرة - ١٩٧١ .

فؤاد أبو حطب : الحاسب الألكترونى وعملية التعليم : صحيفة التربية -  
القاهرة - يناير ١٩٧١ .

قدري قلعجي : محمد عبده - بطل الثورة الفكرية في الإسلام - دار القلم  
للملايين - بيروت - ١٩٤٨ .

كارادوفو ( ترجمة عادل زعير ) : الغزالي - دار إحياء الكتب العربية -  
القاهرة - ١٩٥٩ .

كمال يوسف اسكندر : الآلات التعليمية : هل هي خليفة أم خليفة للمعلم -  
مجلة العلوم الحديثة - القاهرة - يونيو ١٩٧٢ .

كوثر حسين كوجك : مقدمة في علم التعليم : عالم الكتب - القاهرة -  
١٩٧٧ .

لويس جارديه : المقدمات الفلسفية للتصوف السينوى - منشورات المعهد  
العلمي الفرنسي للآثار الشرقية بالقاهرة - ١٩٥٢ .

ماجد فخري : أرسطو طاليس - المعلم الأول - المكتبة الشرقية - بيروت -  
١٩٥٩ .

محمد أحمد الغنام : من الجديد : مجلة التربية الجديدة - العدد الثامن -  
بيروت - إبريل ١٩٧٦ .

محمد أحمد الغنام : من الجديد : مجلة التربية الجديدة - بيروت - ١٩٧٦ .

محمد أحمد خلف الله : الكواكبي - حياته وآراءه - مكتبة العرب -  
القاهرة - د . ت .

- على مبارك وآثاره - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٩ .
- محمد البهي : الغزالي في فلسفة الأخلاق والصوفية - مطبعة نجيم -  
القاهرة - ١٩٥٥ .
- محمد بزتاويت الطنيجي : التعريف بابن خلدون ورحلته غربا وشرقا -  
لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٥١ .
- محمد جلال الدين رافع : رفاة رافع الطهطاوي - المطبعة النموذجية -  
القاهرة - ١٩٥٠ .
- محمد شاهين حمزة : عبد الرحمن الكواكبي : أو العبقرية النادرة - المكتبة  
العلمية ومطبعها - القاهرة - ١٩٥٨ .
- محمد صبيح : محمد عبده - دار إحياء الكتب العربية - القاهرة - ١٩٤٥ .
- محمد عبد الرحيم غنيمه : تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى - معهد مولاي  
الحسين - تطوان - مراكش - ١٩٥٣ .
- محمد ضياء الدين عبد الشكور ، مصطفى عبد السميع : السير ناطيقا في  
المجال التعليمي : الوعي العربي - القاهرة - أكتوبر ١٩٧٦ .
- محمد عبد الكريم : على مبارك ( حياته ومؤثره ) - مطبعة الرسالة -  
القاهرة د . ت .
- محمد عبد الله عنان : ابن خلدون - دار الكتب المصرية - القاهرة - ١٩٣٣
- محمد عطية الإبراشي : التربية الإسلامية - الدار القومية للطباعة والنشر -  
القاهرة - ١٩٦٤ .
- جان جاك روسو وآراؤه في التربية والتعليم - دار إحياء الكتب العربية -  
القاهرة ١٩٥١ .
- محمد غلاب : الفلسفة الشرقية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٠ .



- محمد كاظم الطريحي : ابن سينا - مطبعة الزهراء - النجف - ١٩٤٩ .
- محمد لييب النجيجي : مقدمة في فلسفة التربية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٣ .
- محمد لطفى جمعة : تاريخ فلاسفة الإسلام من المشرق والمغرب - مطبعة المعارف - القاهرة - ١٩٢٧ .
- محمد ماهر حمادة : المكتبات في الإسلام : نشأتها وتطورها ومصائرهما - مؤسسة الرسالة - ١٩٧٠ .
- محمد منير مرسى : أنماط البيئة التعليمية : دراسة مقارنة للمدرسة البوليتكنيكية السوفيتية والمدرسة الشاملة - المؤتمر الفكري الأول للتربويين العرب ٧-٥ حزيران ١٩٧٥ .
- بغداد - الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية - بغداد - ١٩٧٥ .
- محمود الشرقاوى : مصر في القرن الثامن عشر .. مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٥ .
- محمود الشرقاوى وعبد الله المشد : على مبارك - حياته ودعوته وآثاره - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٦٢ .
- مصطفى عبد الرازق : محمد عبده - دار المعارف - القاهرة - ١٩٤٥ .
- مصطفى العبادى : مصر من الإسكندر الأكبر إلى الفتح العربى - مكتبة الأنجلو - القاهرة - ١٩٦٦ .
- نقولا زيادة : عالم العصور الوسطى في أوروبا - المكتبة العصرية - القدس - فلسطين - ١٩٧٤ .
- هايمو مانين : تطوير التعليم الموازى في البلدان النامية : ( ترجمة سونيا غندور ) - مجلة التربية الجديدة - بيروت - ديسمبر ١٩٧٤ .

هـ. ج. ويلز ( تعريب عبد العزيز توفيق جاويد ) : معالم تاريخ الإنسافية —  
المجلد الأول — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٧ .

( تعريب عبد العزيز توفيق جاويد ) موجز تاريخ العالم — مكتبة النهضة  
المصرية — ١٩٤٨ .

ولبر شرامر : التعليم المبرمج اليوم وغدا ، ( ترجمة عثمان ليب فراج ) —  
مكتبة النهضة المصرية — القاهرة — ١٩٦٦ .

ول ديورانت ( ترجمة زكى نجيب محمود ) قصة الحضارة — الجزء  
الأول والثالث — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٤٩ .

( ترجمة محمد بدران ) : قصة الحضارة — الجزء الثانى والرابع —  
لجنة تأليف والترجمة والنشر — القاهرة — ١٩٥٠ .

وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى — دار المعارف —  
القاهرة — ١٩٦٢ .

دراسات فى التربية المقارنة — مكتبة الأنجاء المصرية — القاهرة —  
١٩٥٨ .

يعقوب قام : البراجماتزم — لجنة التأليف والترجمة والنشر — القاهرة —  
١٩٣٩ .

الأب يوحنا قمير : ابن خلدون — المطبعة الكاثوليكية — بيروت —  
١٩٤٩ .

يوسف الشيخ : الآلات التعليمية : صحيفة التربية — القاهرة — نوفمبر  
١٩٦٣ .

يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الأوربية فى العصر الوسيط — دار الكاتب  
المصرى — القاهرة — ١٩٤٩ .

تاريخ الفلسفة اليونانية - دار المعارف - القاهرة - ١٩٥٩ .

تاريخ الفلسفة الحديثة - لجنة التأليف والترجمة والنشر - القاهرة -

١٩٤٩ .

يونسكو : آفاق جديدة لتربية من أجل التنمية في البلدان العربية ،

المؤتمر الإقليمي الرابع لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن

التخطيط الاقتصادي في البلدان العربية بالإمارات العربية المتحدة ،

٧-١٦ نوفمبر ١٩٧٧ - انيونسكو - باريس - ١٩٧٨ .



## المراجع الأجنبية

- Atkinson. Carroll, and Maleska, Eugene. T. : The Story of Education, Bantam Books, New York, 1962.
- Barclay, W. : Educational Ideals in the Ancient World, Collins, London, 1959.
- Beard, Charles: The Economic Basis of Politics, Vintage Books, New York, 1959.
- Beck, Robert Holmes : ( Foundations of Education Series ), A Social History of Education, Prentice - Hall Inc., Englewood Cliffs, N., J., 1965.
- Boyd, W. : The History of Western Education, Adam and Charles Black, London, 1947.
- Brameld, Th. : Philosophies of Education in Cultural Perspective, The Dryden Press. New York, 1955.
- Brauner, Charles J. and Burns, Hobert W : Problems, in Education and Philosophy, Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N. J., 1965.
- Breasted, J. H. : A History of Egypt, Scribner, New York, 1912
- Browning O. : An Introduction to the History of Educational Theories, Kegan Paul, London, 1914
- Brubacher, J. S. : A History of the problems of Education. Mc Graw- Hill, New York, 1947.
- Brumbaugh, Robert S. and Lawrence, Nathaniel M : Foundations of Western Thought Houghton Mifflin Co., Boston 1963.
- Bruner, E. : Readings in the Foundations of Education, Vol .1. Bureau of Publications, T.C. Columbia Univ , New York. 1941
- Bruner, Jerome: The Process of Education, Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass., 1960.

- Burtt, E. A (Editor) : The Teachings of Compassionate Buddha, The New American Library, New York, 1925.
- Butts, R. : A Cultural History of Education, Mc Graw-Hill, New York, 1947.
- Butts, R. and Cremin, L. : A History of Education in American Culture, Henry Holt, New York, 1953
- The Cambridge Ancient History, The Macmillan Co., New York. 1923.
- Chase, Stuart : The Proper Study of Mankind, Harper and Brothers, New York, 1948.
- Clark, Kenneth : Alternative Public School System, in Beatrice and Ronald Gross (eds.) Radical School reform, Simon Schuster, Inc., New York, 1969.
- Cole, Luella : A History of Education from Socrates to Montessori, New York, Rinehart, 1950.
- Cole, P. : A History of Educational Thought, Oxford Univ Press London, 1931.
- Dooper, David : The Death of the Family, Vintage Books, New York, 1970.
- Cultural Heritage of India : 3 vols, Sri Ramakrishna Centenary Memorial, Belur Math. Calcutta : Sri Ramakrishna Centenary Committee, 1938
- Decario, Therese Gouin : Intelligence and Affectivity in Early Childhood (Translated from the French by Brandt. E. P. and Brand S. W.), International Univ. Press, New York, 1965.
- Dennison G. : The First Street School, in Beatrice and Ronald Gross (eds.) Radical School Reform, Simon Schuster Inc., New York, 1969.
- Eby, F. and Arrowood, Ch. : The History and Philosophy of Education, Ancient and Medieval, Prentice-Hall, New York, 1952.

- Elkind, D. and Wiss, Jutta : Studies in Perceptual Development  
III, Child Development, 38 : 558-561, 1967.
- Finney, R. L. : Sociological Philosoph of Education, The  
Macmillan Co, New York. 1928.
- Frost, S. E. Jr. : Essentials of History of Education, Barron's  
Educational Sereis, Inc., New York, 1947.
- : Historical and Philosophical Foudations, of Western Edu-  
cation, Charle E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1966
- Good,H, G. : A History of American Education, Macmillan,  
New York, 1956.
- : A History of Western Education, The Macmillan Co,  
New York, 1948.
- Goodnow, Jacqueline, and Bethon, Gloria: Piaget's Tasks: The  
Effects of Schooling and Intelligence, Child Development:37.  
Sept. 1966.
- Graves. F. P.: A Student's History of Education, The Mac-  
millan Co., New York, 1936.
- Guerard, Albert : Education of a Humanist, Harvard Univ.  
Press, Cambridge, Mass. 1949.
- Hans, Nicholas : New Trends in Education in the Eighteenth  
Century. Routledge and Kegan. London. 1951.
- International office of Educational Testing Servies : A Man-  
ual for the Analysis of Costs and Outcomes in Non-Formal  
Education, Princeton, 1979.
- Jarman, T. L : Landmarks in the History of Education: The  
Cresset Press, London 1951.
- Jennings F. G. : Jean Piaget : Notes on Learning, Saturday  
Review, 20 : May 20th 1967.
- Judges. A. V. Education and the Philosophic Mind, Methuen,  
London. 1927.
- Kandel. I : Conflicting Theories of Education, The Macmillan  
Co. New York. 1938.



- Kane, William J. : History of Education, Loyola Univ. Press, Chicago, 1954.
- Kawsar Hussein Kouchok : Educational Television in Home Economics in the United States With Implication for the United Arab Republic, Ph. D. Dissertation, Southern Illinois Univ., 1979.
- Kilpartick, W.H. : Philosophy of Education, The Macmillan Co., New York, 1951.
- King, Edmund J. : Other Schools and Ours, Holt, Rinehart and Winston, Inc, New York, 1887.
- Knodel, J.C. and Associates : Foundations of an American Philosophy of Education, Van Nostrand Co., New York, 1942.
- Lauric, S.S. : Historical Survey of Pre-Christian Education, Longmans, Green and Co., New York, 1900.
- Laves, W.H. and Thomson, Ch. A. : UNESCO, Indiana Univ. Press, Bloomington, 1957.
- Linton, R. : The Study of Man, Appleton Century, New York, 1936.
- Lipson, L. : The Great Issues of Politics, Prentice-Hall, New Jersey, 1954.
- Manson, Charlotte : An Essay Towards a Philosophy of Education, Dent and Sons, London, 1925.
- Mc Cormick, P.J. History of Education, the Catholic Education Press, Washington D.C., 1949.
- Mead, Margaret : Coming of Age in Samoa, The New American Library, New York, 1949.
- Medlin, William K. : The History of Educational Ideas in the West, The Center for Applied Research in Education, Inc. New York, 1964.
- Montagu, Ashley : Man, His First Million Years, The New American Library, New York, 1957.

- Morris, Van Cleve : Philosophy and the American School, Houghton Mifflin Co., Boston, 1961.
- Montessori, Maria : Spontaneous Activity in Education, Robert Bentley Inc., Cambridge, Mass., 1964.
- Mulhern, James : A History of Education, The Ronald Press Co. New York, 1946.
- Muller, H. : The Uses of the Past, The New American Library, New York, 1952.
- Myers, Edward D. : Education in the Perspective of History, Harper and Bros., New York, 1960.
- Nakosteen, M. : The History and Philosophy of Education, The Ronald Press Co. New York, 1965.
- O'Leary, De Lacy : Arabic Thought and its Place in History, E.P. Dutton & Co., New York, 1939.
- Oren, R.C. : A Montessori Handbook, G.H. Putnam's Sons, New York, 1965.
- Piaget, J. : Development and Learning, in R.E. Ripple, and V.N. Rockcastle (Editors) : Piaget Rediscovered, Cornell Univ., Ithaca, New York, 1964.
- : Six Psychological Studies (Translated by Anita Tanzer), Random House, New York, 1967.
- Power, Edward J. : Main Currents in the History of Education, McGraw Hill Book Co., New York, 1962.
- Price, Kingsley : Education and Philosophical Thought, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1962.
- Radwan, Abu Al-Futouh : Old and New Forces in Egyptian Education, Bureau of Publications, T.C. Columbia Univ., New York, 1951.
- Randal, J. : Making of the Modern Mind, Houghton Mifflin Co., New York, 1940.
- Reisner, E. H. : Historical Foundations of Modern Education, The Macmillan Co., New York, 1931.



- Rugg, H. (Editor) : Readings in the Foundations of Education, vol. , Teachers College, New York, 1941. . .
- Rugg, H. and Withers W. : Social Foundations of Education, Prentice-Hall, New York, 1955.
- Rusk, R.R. : A History of Infant Education, Univ. of London Press, London, 1951.
- : Philosophical Bases of Education, Houghton Mifflin Co., New York, 1938.
- Saad M. Ahmed : A Survy of Curriculum Materials in Some Selected School Systems as they Relate to Education for International Understanding, Ph.D. Thesis,. Indiana Univ Bloominton. Ind. 1961.
- Sayers E. and Madden W. Education and the Democratic Faith, Appleton-Century Crofts New York, 1952.
- Schon. Donald A. : Technology, and Change, Delacorte Pres, New York, 1937.
- Smith B Stanley W. and Shores. J. : Fundamentals of Curriculum Development, World Book Co, New York, 1950.
- Spencer. Herbert : Education. Intellectual, Moral and Physical Watts and Co, London, 1949.
- Taba. Hilda : The Dynamics of Education, Kegan Paul, London, 1922.
- Thut, I.N. : the Story of Education, Philosophical, and Historicall Foundations, Mc Graw Hill Book Co. New York 1957.
- Ulich. Robert : History of Educational Thought, American Book Co., New York, 1950.
- Venkateswara, S.V. : Indian Culture Throughout the Ages, I : Education and the Propagation of Culture, Longmans Green & Co., New York, 1928.



Waters T. : On Yuan Chuang's Travels in India, Macmillan & Co., Ltd., London, 1904.

Wise, John E. : The History of Education, Sheed and Ward, New York, 1964.

Wynne, J.P. : Philosophies of Education, Prentice-Hall, New York, 1947.

——— : Three Thousand Years of Educational Thought, Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass, 1947.

رقم الايداع ٧٨٤٧ / ٩٢

I. S. B. N الترقيم الدولى

977 - 232 - 028 - 2





